

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

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Сборник научно-методических трудов
с международным участием*

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2020

ББК 74.3я432
С 71

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

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

Специальное и инклюзивное образование: теория и практика : сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — 219 с.

ISBN 978-5-3064-2922-4

В материалах сборника освещается широкий круг вопросов интеграции и инклюзии в отечественном и зарубежном образовании; рассмотрены разнообразные аспекты коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья; описываются закономерности речевого и нервно-психического развития ребенка в норме и при патологии, технологии диагностики, предупреждения и коррекции нарушений речи детей; освещаются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

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

ББК 74.3я432

ISBN 978-5-3064-2922-4

© Коллектив авторов, 2020

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы интеграции и инклюзии	6
<i>Антропов А. П., Войлокова Е. Ф., Чибизов В. А.</i> Образовательно-просветительская экспедиция «Инклюзивный туризм в России и за рубежом: образование и самообразование»	6
<i>Балака Л. П., Сихра Д. Н., Агапкина К. В., Третьякова Н. В.</i> Опыт комплексного сопровождения семей воспитанников с РАС в условиях инклюзивного дошкольного учреждения	10
<i>Дубинина В. В.</i> Основные этапы и результаты тьюторского сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	14
<i>Меренкова В. В.</i> Тьюторское сопровождение детей с ЗПР младшего школьного возраста в спортивных видах дополнительного образования.....	17
Актуальные проблемы инклюзивного образования, коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации лиц с ОВЗ	21
<i>Алексеева Т. А., Квятковская Е. А.</i> Роль восприятия в формировании коммуникативных навыков ребенка с ТМНР. (Из опыта работы учреждения в рамках реализации проекта «Общение без границ»).....	21
<i>Андреева М. Ю., Бородачѐва И. А.</i> Включение альтернативной и дополнительной коммуникации в коррекционно-развивающую работу с обучающимися с ОВЗ в условиях ФГОС.....	24
<i>Арсеньева М. В., Бородулина Ю. Ю.</i> Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников с ОНР в процессе изучения детской художественной литературы	28
<i>Асикритов В. Н., Хмелева Г. И.</i> Опыт реализации инновационного социального проекта «Общение без границ».....	31
<i>Асикритова Е. А., Ремшу О. Ю., Соловьева Л. М.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости в интерактивной игровой среде с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации	35
<i>Будникова Е. С., Резникова Е. В.</i> Индивидуальный подход при обучении детей с ЗПР в условиях инклюзивной школы.....	39
<i>Вовк В. Н., Журавлев А. Д.</i> Дополнительное образование как средство формирования позитивного поведения подростков с ЗПР	43
<i>Вовк В. Н., Кирий А. В.</i> Экспериментальная оценка социальной компетентности подростков с интеллектуальной недостаточностью.....	47
<i>Войлокова Е. Ф., Белова Н. С., Суханова Е. Е.</i> Современные реабилитационные технологии как средство социализации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью	52
<i>Герасименко Ю. В.</i> Направления работы по развитию познавательной сферы детей третьего года жизни с отклонениями в речевом развитии	57
<i>Гришина Л. Л.</i> Актуальное образовательное пространство при построении индивидуального маршрута развития.....	60
<i>Ивановская О. Г.</i> Место сказок как симметричных текстов в педагогике XXI века	64
<i>Киреева Н. М., Рыбак Н. В.</i> Формирование навыков жестовой речи у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (Из опыта работы педагога)	68

<i>Кузнецова Л. А., Петрова Л. В., Кузьмина А. А.</i> Н. Граборов и современное технологическое образование школьников с нарушением интеллекта.....	73
<i>Лебедева Н. Б., Приходько Л. А.</i> Проектная деятельность в работе воспитателя как средство формирования коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями.....	77
<i>Лопатина Л. В.</i> Теоретические подходы к изучению и коррекции нарушений двигательной сферы у детей с речевой патологией.....	81
<i>Назарова Л. Л.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ в условиях групп комбинированной направленности	85
<i>Образцова Н. С.</i> Современные аспекты использования деятельностного метода при обучении детей с задержкой психического развития.....	88
<i>Фоменко О. П., Гладык Т. Р.</i> «Общение без границ» как основа нормализации жизнедеятельности.....	93
<i>Чеченкова Е. В., Яценко А. В.</i> Работа с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью. Восстановление семейных связей	97
<i>Шаховская С. Н., Прищепова И. В.</i> Компетентностный подход в подготовке учителя-логопеда	101
Речевой и нервно-психический статус ребенка в норме и при патологии	106
<i>Абраменко М. А., Прищепова И. В.</i> Нарушения усвоения словаря дошкольниками с общим недоразвитием речи	106
<i>Виноградова К. В., Ивлева М. Г.</i> Особенности фонематических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи и пути их развития	110
<i>Вовк В. Н., Костина А. Р.</i> Отражение природных объектов и явлений в сознании младших школьников с РАС и задержкой психического развития	113
<i>Голубева Г. Г., Чабан Ю. С.</i> Изучение проблемы формирования навыков общения у школьников с задержкой психического развития.....	118
<i>Голубева Г. Г., Шкирман А. С.</i> Характер нарушения фонематической системы у слепых младших школьников.....	120
<i>Еливанова М. А., Алекперова М. Р.</i> К вопросу об освоении письменной формы речи леворукими детьми.....	124
<i>Зарин А., Нефедова Ю. В.</i> Особенности речи младших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью	128
<i>Липакова В. И., Кайкина Л. И.</i> Вариативность структуры речевого дефекта у детей с умеренной умственной отсталостью.....	133
<i>Прищепова И. В., Карибова К. С.</i> Недостатки звукослоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи	136
<i>Семушина В. А.</i> Синтаксическая продуктивность как маркер перехода к этапу комбинирования компонентов высказываний на начальных синтаксических этапах	140
<i>Шумская Н. А., Газарова Л. В.</i> Особенности самооценки у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.....	145
<i>Шумская Н. А., Нетецкая Д. А.</i> Особенности наглядно-образного мышления дошкольников с общим недоразвитием речи.....	148
Вопросы диагностики, предупреждения и коррекции нарушений речевого развития детей	154
<i>Бардацкая К. О., Ковалева М. В.</i> Особенности логопедической работы по формированию эмотивной лексики у дошкольников с психической депривацией.....	154

<i>Асикритова Е. А., Ремшу О. Ю.</i> Использование мультимедийного оборудования в коррекционно-логопедической работе с детьми с умеренной степенью умственной отсталости.....	157
<i>Калягин В. А., Прищепова П. А.</i> К вопросу о теоретических основах исследования текстовой компетенции учащихся с нарушением письма.....	162
<i>Кондратьева С. Ю., Николаева И. А.</i> Логопедическая работа по профилактике дискалькулии у младших школьников с задержкой психического развития.....	164
<i>Кондратьева С. Ю., Объезжева М. В.</i> Логопедическая работа по профилактике дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	167
<i>Кондратьева С. Ю., Самойлова В. С.</i> Содержание логопедической работы по коррекции дислексии у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	170
<i>Крюковская Н. В.</i> Содержание процесса диагностики математической грамотности учащихся с задержкой психического развития в I классе.....	173
<i>Литвинова А. С.</i> Исследование нарушений лексического развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	177
<i>Моисеенко Е. М.</i> Развитие навыков аудирования у детей с расстройствами импрессивной речи на этапе работы с трех-четырёхсловным предложением.....	180
<i>Олина А. А., Ковалева М. В.</i> Особенности лексического строя речи у дошкольников с психической депривацией.....	185
<i>Попова Е. Ф.</i> Влияние нейростимуляции на коррекцию звукопроизношения у детей с минимальными дизартрическими расстройствами.....	183
<i>Прищепова П. А., Пухова В. А.</i> О вариативности текстовой компетенции младших школьников.....	192
<i>Савина В. К.</i> Использование нейропсихологических приёмов в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ (ТНР).....	195
<i>Самарина О. М.</i> Логопедическая работа с использованием дистанционных технологий по коррекции нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития.....	199
<i>Саргсян Л. С., Пайлозян Ж. А.</i> Дистанционная логопедическая работа с детьми дошкольного возраста.....	203
<i>Талавера Ю. А.</i> Содержание направлений изучения особенностей чувства языка у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	206
<i>Шаховская С. Н., Лобачева Е. К.</i> Использование загадок в логопедической работе.....	209
<i>Яковлев С. Б., Фур Е. П.</i> Логопедическая работа по развитию смыслового уровня синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	213

ВОПРОСЫ ИНТЕГРАЦИИ И ИНКЛЮЗИИ

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ «ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТУРИЗМ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ОБРАЗОВАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ»

Современные мировые тенденции развития общего и специального образования предполагают тесные контакты между разными странами на основе единых гуманитарных ценностей, например, безбарьерного доступа лиц с ОВЗ и инвалидностью к образованию в целом и к образовательному туризму в частности. Это побудило студентов института дефектологического образования и реабилитации (ИДОиР) Герценовского университета организовать в марте 2020 года выезд в Тартуский университет и его Нарвский колледж в формате образовательно-просветительской экспедиции «Инклюзивный туризм в России и за рубежом: образование и самообразование». Проект был разработан при поддержке проректора по инклюзивному образованию РГПУ им. А. И. Герцена В. З. Кантора и получил финансовую поддержку университета.

Образовательно-просветительская экспедиция проводилась в рамках международного проекта и решала важнейшие задачи, в том числе установление межуниверситетского контакта в сфере инклюзивного образования, формирование у студентов с ОВЗ и инвалидностью компетенций в области инклюзивного образовательного туризма, стимулирование самообразования студентов в этой области.

Для участия в экспедиции на конкурсной основе были отобраны три студента с инвалидностью и трое сопровождающих из числа студентов института дефектологического образования и реабилитации. Кандидатов для участия в экспедиции отбирал экспертный совет на основе анализа предоставленных кандидатами анкет участника конкурса, портфолио, эссе на тему «Инклюзивный туризм: его плюсы и сложности», копии зачётной книжки и других документов, предусмотренных «Положением о проведении конкурсного отбора для участия в экспедиции».

После проведения большой организационной работы 3 марта 2020 года в городе Нарва (Эстония) стартовала образовательно-просветительская экспедиция «Инклюзивный туризм в России и за рубежом: образование и самообразование». В формате экспедиции можно выделить три основных вектора, определившие ее содержание: знакомство с образовательными организациями, осуществляющими инклюзивную практику; участие в работе

международной научно-практической конференции и знакомство с культурой и достопримечательностями Эстонии.

Реализуя первое направление, участники экспедиции посетили образовательные организации Эстонии, осуществляющие инклюзивную практику: Нарвскую Солдинаскую гимназию, Тартускую школу им. А. Пушкина, Таллинскую основную школу Кадака, и двуязычный мультикультурный детский сад. Здесь они узнали об организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на различных ступенях образования, встретились с администрацией детского сада, школы, гимназии. Студенты познакомились с разными уровнями поддержки обучающихся с ОВЗ: на уровне класса (для учеников с особыми образовательными потребностями разработаны индивидуальные программы), на уровне школы (специальные классы малой наполняемости), а также в условиях специальной школы.

В Нарвской Солдинаской гимназии особый интерес у российских студентов вызвала деятельность помощника учителя, который незаменим в тех случаях, когда некоторым ученикам требуется повышенное внимание на уроке или сопровождение за пределы класса. В этом случае учитель имеет возможность не прерывать обучение, а утомившийся ребенок всегда находится под контролем взрослого.

Участники экспедиции посетили уроки в специальных классах в начальной и средней школе, погрузились в атмосферу принятия и добра, наблюдали за приемами создания ситуаций успеха, сочетания традиционных методов образования детей с ОВЗ и использования современных ИКТ-технологий (работа с электронным учебником, SMART-столом, устный счет с применением планшетов, объединенных в единую сеть с компьютером учителя), сами приняли участие в образовательном процессе: вместе с обучающимися выполняли учебные и творческие задания.

В школе им. А. Пушкина в г. Тарту российские студенты узнали, что в Эстонии реализуется ряд государственных проектов: «Школа без насилия» (основное направление заключается в профилактике и разрешении конфликтов среди обучающихся), а также «Школа, призывающая к активному движению» (основное направление — оздоровление и физическое развитие учащихся).

Благодаря реализации проекта «Школа, призывающая к активному движению», на первом этаже появилась стены для скалолазания, стали проводиться танцевальные перемены и спортивные игры в зале. Совместными усилиями учителей и учеников были созданы специальные напольные игры. Одно из наиболее интересных нововведений — общешкольная перемена длиной 45 минут, которую ученики могут использовать для активного отдыха на свежем воздухе. В рамках этого проекта дети с особыми образовательными потребностями вместе со своими нормально развивающимися сверстниками посещают катки, бассейны, с помощью взрослых ведут активный образ жизни.

Координатор по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, логопед У. Вайзя познакомила российских студентов-дефектологов с организацией образования таких детей в г. Тарту: рассказала о деятельности психолого-педагогической комиссии, о работе дошкольных образовательных учреждений, об организации образования детей с ОВЗ в школе и путях их профессиональной подготовки.

В Таллине студенты познакомились с деятельностью билингвального детского сада: им показали составленные педагогами и опубликованные учебники и рабочие тетради для дошкольников, провели экскурсию по учреждению, в ходе которой продемонстрировали предметно-пространственную развивающую среду («говорящие стены» и пр.), специалисты ответили на многочисленные вопросы о деятельности дошкольной образовательной организации.

Важной частью образовательной экспедиции стало знакомство с университетским образованием Эстонии. Во первый день студенты посетили Нарвский колледж Тартуского университета. В соответствии с программой экспедиции состоялась встреча с администрацией и обучающимися колледжа, на которой студенты-герценовцы рассказали о своем университете, его истории и традициях.

Руководитель педагогических учебных программ К. Абрамсон сообщила о программах Нарвского колледжа, о поддержке русскоязычных студентов и внеучебной деятельности. Специалист по внешним связям И. Польшин, ответственный организатор образовательно-просветительской экспедиции с Эстонской стороны, сопровождавший делегацию и принимавший на протяжении всего дня участие в запланированных мероприятиях, провел увлекательную экскурсию по колледжу и прилегающей территории. Особенно впечатлила библиотека с панорамным видом на исторический центр Нарвы и Ивангородскую крепость, которая является излюбленным местом всех студентов. Колледж — это не только образовательное учреждение, но и культурный центр, в котором проходят выставки, концерты и лекции приглашенных преподавателей. Например, участники экспедиции посетили выставку Михкеля «Силуэт», развернутую в колледже.

Следующим пунктом экспедиции стал Тартуский университет — старейшее высшее учебное заведение Эстонии, основанное в 1632 году. Сегодня он — единственный классический университет в Эстонии, миссия которого заключается в обеспечении стабильного развития эстонского общества на базе фундаментальных знаний. Тартуский университет хранит культуру эстонского народа и обеспечивает высокую репутацию страны в области научных исследований и высшего образования.

Студентов из Санкт-Петербурга встретила гид Я. Шепель, познакомившая их с музеем искусств Тартуского университета, который находится в главном здании и очаровывает своим интерьером в стиле Помпей. Постоянную античную выставку музея составляют скульптуры — гипсовые

слепки лучших работ греческого архаического, классического и эллинистического искусства в оригинальном размере. В музее российские студенты увидели уникальные экспонаты: монеты, вазы, глиняные лампы и клинописные таблички. Особым «мистическим» местом является та часть музея, где расположена «комната мумии». В этом зале проводятся интересные образовательные программы для тартусских школьников.

Завершающим аккордом образовательной экспедиции стали мероприятия в Таллине, где российская команда приняла участие в Международной конференции «Образование для детей с особыми потребностями», организованной Министерством образования и науки Эстонии и Министерством просвещения Российской Федерации. С приветственным словом к участникам конференции обратились министр образования и науки Эстонской Республики М. Репс, посол Российской Федерации в Эстонии А. Петров, заместитель мэра Таллина в сфере образования В. Белобровцев, начальник отдела Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения России Ю. Сачко.

С докладами на конференции выступили специалисты из Эстонии и России: вице-канцлер Министерства образования и науки Эстонии по вопросам общего образования, языковой и молодежной политики К. Винтер-Немвальтс, заместитель директора по опытно-экспериментальной работе и повышению квалификации ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» Д. Карпова, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» Е. Ворошилова.

Деловая программа конференции предполагала проведение мастер-классов специалистами ИКП РАО, в которых студенты Герценовского университета приняли активное участие: «Организация образовательной среды для слабовидящих обучающихся» (Т. Кошечкина), «Формирование готовности к школе детей с особыми образовательными потребностями» (Е. Ворошилова), «Диагностика речевых нарушений: подходы, принципы, методики» (О. Грибова).

Каждый день образовательной экспедиции был насыщен разнообразными мероприятиями и завершался обменом впечатлениями, подведением итогов и подготовкой к мероприятиям следующего дня.

Подводя итоги, можно заключить, что инициированный студентами и поддержанный руководством Герценовского университета и администрацией ИДОиР проект способствовал решению проблем повышения активности международного межвузовского взаимодействия в сфере инклюзивного образования и его кадрового обеспечения, развитию академической мобильности студентов (прежде всего, студентов с инвалидностью), расширению представлений об опыте инклюзивного образования за рубежом, повышению мотивированности студентов ИДОиР к совершенствованию навыков владения иностранным языком как средством профессионального развития.

Л. П. Балака, Д. Н. Сихра, К. В. Агапкина, Н. В. Третьякова
(СПб ГАДОУ «Детский сад № 53 Фрунзенского района»,
Санкт-Петербург, Россия)

ОПЫТ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В СПб ГАДОУ «Детский сад № 53 Фрунзенского района» на протяжении семи лет ведется работа по сопровождению детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) и их семей в рамках инклюзивного образования. В настоящее время сад посещают дети различных категорий с ОВЗ. Для каждой из них разработаны соответствующие программы сопровождения, коррекции и развития.

К отдельной категории воспитанников с ОВЗ можно отнести детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Эти дети, посещающие наш детский сад, различаются степенью выраженности трудностей в адаптации, развитии социально-коммуникативных навыков, а также имеют разный уровень развития психических функций.

Для детей с РАС в нашем саду создаются адаптированные образовательные программы сопровождения, с применением специфических методов и приемов, значительно отличающихся от традиционной работы с остальными категориями детей, например, технологии прикладного анализа поведения.

Особое внимание уделяется коррекции и развитию социально-коммуникативных, академических навыков, при необходимости мы обращаемся к альтернативным средствам коммуникации, а также проводим работу по преодолению трудностей в поведении детей с РАС и формированию социально-приемлемого способа их взаимодействия с окружающими. Работа с детьми с РАС и их семьями ведется сразу по нескольким направлениям и охватывает все области развития жизни детей, как в саду, так и дома.

Для детей, чьи поведенческие особенности и уровень развития социально-коммуникативных навыков не позволяют на данном этапе максимально успешно интегрировать их в среду сверстников, создана группа интенсивного развития таких навыков. Это группа неполного дня, в которой дети ежедневно по три часа занимаются со специалистами службы сопровождения в индивидуальной и подгрупповой форме. Здесь дети с РАС учатся преодолевать трудности социальной коммуникации, поведенческие барьеры и тренируют необходимые для жизни и дальнейшего обучения навыки.

На следующем этапе выпускники группы интенсивного развития навыков включаются в инклюзивную группу, в которой обучаются вместе с нейротипичными сверстниками по адаптированным программам.

Большое внимание уделяется генерализации навыков, полученных во время индивидуальных занятий, в условиях подгруппы или группы, например, умение слышать и выполнять групповую инструкцию, организовать себя в менее структурированной среде и т. д., а также продолжают занятия по индивидуальной программе с целью коррекции недостатков ребенка. В сопровождение детей с РАС в рамках инклюзии активно включаются все специалисты, воспитатели и тьюторы.

Для обеспечения комплексного подхода в работе с детьми с РАС и их семьями необходима четко выстроенная система взаимодействия специалистов всех уровней. Для этого в саду создана служба сопровождения, которая, с одной стороны, имеет четкую иерархию и структуру, в которой разграничены все обязанности и определены зоны компетентности и ответственности всех сотрудников службы, а с другой стороны, работа всех специалистов проводится сообща и направлена на всестороннюю реабилитацию каждого ребенка. В учреждении осуществляется внутрикорпоративное обучение сотрудников и кураторство, регулярно проводятся круглые столы.

Особое внимание специалисты службы сопровождения уделяют работе с родителями детей с РАС, поскольку для достижения устойчивых результатов данная категория детей нуждается в специфических методах воздействия не только в саду, но и дома. Родители, помимо серьезной информационной поддержки, обучаются конкретным методам и приемам работы с ребенком.

Одним из направлений обучения родителей эффективным навыкам взаимодействия с ребенком с РАС является тренинг по программе Национального общества аутизма «Ранняя пташка». Занятия с группой родителей проводятся еженедельно в течение трех месяцев и включают групповые встречи и домашние визиты. За время тренинга родители изучают базовую информацию об особенностях детей с РАС, получают практические инструменты и навыки анализа поведения ребенка и управления его поведением, учатся создавать внешние условия и эффективно выстраивать коммуникацию с ребенком.

Второе направление работы — еженедельные индивидуальные консультации родителей по вопросам обучения и развития ребенка, поддержки поведенческих программ в домашних условиях, по любым вопросам, связанным с особенностями социальной коммуникации ребенка в условиях семьи и ближайшего социального окружения. Это направление особенно эффективно в случае, если родители предварительно прошли тренинг «Ранняя пташка» и используют дома технологии, применяемые специалистами детского сада.

Для информационной поддержки семей детей с РАС педагоги ДООУ создали единый информационный ресурс — сообщество, где специалисты освещают актуальные вопросы, делятся полезными ссылками и выклады-

вают информацию организационного характера, а родители могут задать или совместно обсудить волнующие вопросы.

Важное значение придается профилактике эмоционального выгорания родителей, которое связано с постоянным и высоким уровнем нервно-психического напряжения в процессе воспитания ребенка с РАС или с проблемой психологического принятия диагноза ребенка. Специалистами разрабатывается еще одно направление работы — ресурсная группа для поддержки родителей детей с РАС, где они могут пройти групповой тренинг, овладеть релаксационными техниками, повысить свой психологический ресурс и в дальнейшем регулярно получать эмоциональную поддержку от участников и ведущих родительской группы.

Независимо от формы получения ребенком образовательных услуг, все родители детей с РАС регулярно (раз в неделю) получают телефонные консультации по вопросам поведения, коммуникации, развития социальных и бытовых навыков дома.

Без постоянной поддержки и тренировки социальные и коммуникативные навыки детей с РАС могут утрачиваться, трудности в поведении возвращаться, а адаптивные возможности снижаться. Во время длительных выходных, праздников, болезни ребенка, а в этом году в ситуации самоизоляции, возникает необходимость дистанционного сопровождения семей с детьми с РАС.

Дистанционное сопровождение ведется разными специалистами по нескольким направлениям одновременно.

С детьми, которые обучаются по программам интенсивного развития навыков (индивидуально), занимаются дома родители. Основной задачей таких занятий является закрепление и удержание уже освоенных ребенком навыков, поэтому родители на домашних занятиях предлагают ребенку выполнять уже знакомые задания. Задача специалиста — научить родителей заниматься с ребенком, грамотно применяя технологии, а также, предоставить родителям программу занятий. Родителям необходимо помочь организовать рабочее пространство, минимизировав наличие отвлекающих факторов, дополнительно обучить методам и приемам работы с ребенком, подобрать мотивацию для него. Обучение родителей проходит онлайн в режиме видеоконференции с демонстрацией видеозанятий с их ребенком. Обратная связь от родителей поступает в виде вопросов и разбора видео домашних занятий, которое снимают родители.

Для детей, посещающих детский сад в рамках инклюзивного образования, воспитатели и тьюторы группы проводят регулярные подгрупповые онлайн-занятия в режиме видеоконференции (с участием нескольких детей с РАС и по возможности с включением нейротипичных детей группы) и индивидуальные онлайн-занятия со специалистами службы сопровождения. Родители получают предварительно информируются об организации рабочего места, о подготовке необходимых пособий и материалов для за-

нятия, мотивационных стимулов (награды), а также специалист рассказывает, какую помощь родитель должен оказать ребенку во время занятия. Специалисты, работающие с ребенком, высылают родителям рабочие листы и задания для индивидуальных занятий с детьми и дают рекомендации по их проведению.

В дистанционном режиме для согласованной работы специалистов с семьями воспитанников организуются регулярные онлайн-совещания, на которых обсуждаются формы работы с детьми, программы занятий, поведенческие программы и стратегии взаимодействия с семьей.

Дистанционное обучение и сопровождение семей детей с ОВЗ в последнее время становится все более актуальным в связи с меняющимися условиями жизни как отдельных семей, так и общества в целом и открывает новые возможности для оказания специализированной помощи более широкому кругу семей, воспитывающих детей с особенностями развития. Опыт такой работы в полной мере показал свою эффективность в условиях самоизоляции в период пандемии коронавирусной инфекции. Семьи с детьми с РАС успешно справились с трудностями и смогли оказать своим детям полноценную помощь при комплексной поддержке специалистов службы сопровождения.

Таким образом, в нашем саду эффективно осуществляется комплексная коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС. Такой подход требует постоянной и непрерывной работы всех специалистов службы сопровождения с детьми в тесном сотрудничестве с их семьями. Вся работа ведется планомерно и приносит положительные результаты.

Список литературы

1. *Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард.* Прикладной анализ поведения / пер. с англ. — М. : Практика, 2016. — 871 с.
2. *Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И.* Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб. : Сеанс, 2018. — 202 с.
3. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и средн. пед. учеб. завед. — М.: Академия, 2001. — 176 с.
4. *Павлова О. С.* Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. — М., 2007. — 95 с.
5. *Рыскина В.* Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. — СПб. : Скифия, 2016. — 288 с.
6. *Сухорукова И. В.* Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом // Сибирский вестник специального образования. — 2012. — № 2 (6). — С. 130–139.
7. *Фрост Лори, Энди Бонди.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов. — М. : Теревинф, 2011. — 416 с.

В. В. Дубинина
(МГПУ, ИСОиКР, г. Москва, Россия)

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В настоящее время в инклюзивном образовании продолжает оставаться дискуссионным вопрос о необходимости внедрения тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР).

В современной научной литературе отмечается, что дети с ТМНР имеют комплексные нарушения развития: у них страдает интеллект, сенсорная сфера, речь и коммуникация, общая и мелкая моторика, саморегуляция поведения и деятельности. Это приводит к невозможности освоения академических (школьных) знаний даже на уровне начального образования, а также вызывает значительные трудности в быту, общении и социальном взаимодействии с другими людьми.

В данной статье мы описываем исследование, которое проводилось с детьми 12–15 лет с ТМНР, рассматриваем основные этапы, принципы и обосновываем результаты тьюторского сопровождения этих детей.

Тьютором у данной категории детей, по нашему глубокому убеждению, должен быть дефектолог! Именно он может реально оценить возможности ребёнка и перспективы его развития. Это развитие осуществляется в процессе сопровождения ребенка в несколько этапов.

Первый этап: диагностический — выявление нарушений развития, зоны ближайшего развития и опора на сохранные анализаторы ребенка, нуждающегося в организации специальных образовательных условий для обучения.

Второй этап: разработка целевых ориентиров тьюторского сопровождения в рамках программы индивидуального сопровождения. В дальнейшем для ребенка с ТМНР определяются конкретные принципы и способы реализации сопровождения.

На третьем этапе реализуются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы индивидуального тьюторского сопровождения ребенка. На данном этапе регулярно отслеживается динамика развития ребенка. Кроме того, немаловажным считается поддержание необходимых специальных образовательных условий для ребенка: использование специальных образовательных программ, учебных пособий и дидактических материалов, проведение индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в образовательную организацию (если ребенок испытывает затруднения). Все вышеперечисленные условия обеспечивает тьютор.

Заключительный *четвертый этап* посвящен оценке результатов работы каждого специалиста сопровождения (логопед, дефектолог, психолог, тьютор). Каждый специалист предоставляет отчет о проделанной работе, согласовано друг с другом и учитывая рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) составляет индивидуальный образовательный маршрут [4].

Принципами психолого-педагогической диагностики и сопровождения, которые лежат в основе работы участников специального образовательного пространства являются преимущество интересов сопровождаемого, непрерывность и целенаправленность сопровождения, его систематичность и гибкость, комплексный подход к сопровождению, рекомендательный характер консультаций специалистов сопровождения.

Е. А. Екжанова и Е. В. Резникова указывают, что обычно используется следующий алгоритм составления индивидуального коррекционно-образовательного маршрута:

1. Изучение трудностей ребенка, выявление нарушений психофизического развития и комплексная диагностика.
2. Сбор анамнестических сведений; изучение документации (рекомендации ПМПК, медицинские назначения, продуктивные виды деятельности-рисунки и т. п.); беседы с родителями/законными представителями.
3. Разработка индивидуального коррекционно-образовательного режима и маршрута [1].
4. Контроль за выполнением индивидуального коррекционно-образовательного маршрута и режима.
5. Рекомендации педагогу и родителям/законным представителям по оказанию педагогической и медицинской помощи в домашних условиях, в школе.
6. Анализ обучения учащихся; внесение поправок в индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, режим [2].

При разработке индивидуального коррекционно-образовательного маршрута и режима тьютору целесообразно использовать диагностическую карту, чтобы отражать качественные и количественные изменения в процессе работы с ребенком, имеющим ТМНР.

М. В. Жигорева подчеркивает, что при сождении комплексной диагностической карты ребенка с ТМНР следует учитывать следующие требования:

- диагностические задания нужно подбирать с учетом каждого возрастного этапа, что поможет определить уровень актуального развития ребенка с ТМНР, проводить психолого-педагогическую диагностику необходимо на основании традиционных методик, после выполнения которых можно дать определенную квалификацию нарушению;
- диагностические методики должны представлять собой сочетание вербальных и невербальных заданий, учитывать своеобразие речевого развития детей с ТМНР;

- при подборе диагностических методик следует учитывать, насколько они будут приемлемы в работе с каждым ребенком, имеющим особые образовательные потребности, а также степень тяжести нарушений;

- контингент детей с ТМНР неоднороден по степени выраженности дефектов и по уровню сохранности тех или иных функций, следовательно, необходимо уделять внимание способам предъявления диагностических заданий и соответствующих инструкций, инструментарий для обследования должен быть максимально удобен для использования;

- полученные при обследовании результаты подвергаются как количественному, так и качественному анализу, причем последнему отдается предпочтение, именно качественные показатели в большей степени отражают сложность структуры дефекта при комплексном нарушении. Отмечается также особенность поведения ребенка, его контактность с исследователями, отношение к неудачам, восприятие похвалы [3].

Диагностическое обследование при сопоставлении с характером продвижения в условиях инклюзивного образования может дать ответ на вопрос о наличии у ребенка тяжелого множественного нарушения развития.

Обучая детей с ТМНР, необходимо придерживаться следующих критериев:

- нельзя ограничивать время предъявления заданий;
- необходимо использовать разнообразные формы подачи заданий; они должны быть короткими, с четкой инструкцией и интересными для детей;

- в процессе выполнения заданий детьми необходимо наблюдать за их характером, поведением, за особенностями спонтанной (самостоятельной) деятельности, способами выполнения заданий, соблюдения инструкции, данной учителем/тьютором;

- оказывать сопровождающую помощь при выполнении заданий;
- при оценивании выполненного задания следует поощрять ребенка за его усидчивость и продолжительный интерес к выполнению задания, но в то же время нужно указать на ошибки и в следующий раз сделать на этом акцент.

В этой статье отражены краткие результаты исследования экспериментальной группы детей 12–15 лет с ТМНР, каждый ребенок которой сочетает в себе не менее трех нарушений. По результатам анализа данных полученных мы пришли к следующим выводам.

Ориентировка в пространстве у детей сформирована значительно лучше, чем умение определять количество и считать, ориентироваться во времени, и узнавать форму.

Запас сведений у детей об окружающем весьма ограничен. Дети с ТМНР к 12 годам не оперируют понятиями «времена года», «части суток». Отмечается выраженный дефицит речевой активности, вся вербализация состоит из лепетных слов и словосочетаний, звукокомплексов, звукоподражаний, двухсложных слов с закрытым слогом, при этом со специфиче-

скими искажениями фонетического образа слова. Понимание речи у большинства детей ограничено. Выполнение заданий сопровождается невербальными средствами: мимикой, показом, жестом.

Сложными для детей оказались вопросы, требующие отражения количественных представлений. Так, на вопрос «Сколько тебе лет?», дети пытались обозначить возраст жестами или пальцами. На вопрос «Сколько человек в вашем классе?» не ответил ни один из детей; они просто указывали на сверстников, не умея обозначить их количественно.

Специфические проявления у детей в ходе беседы: повышенная отвлекаемость, неспособность к психическому напряжению, быстрая истощаемость. Это, по нашему мнению, связано с низким уровнем познавательного интереса, поэтому в отдельных случаях отмечалось упрямство, негативизм, агрессия, отказ от выполнения задания.

Процесс сопровождения дефектолога в качестве тьютора для ребенка с ТМНР в инклюзивной среде — это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семьи ребенка. Таким образом, результаты исследования экспериментальной группы детей 12–15 лет с ТМНР показывают значимость их тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании.

Список литературы

1. *Екжанова Е. А., Резникова Е. В.* Основы интегрированного обучения : пособие для вузов. — М. : Дрофа, 2008. — С. 108–114.
2. *Екжанова Е. А., Резникова Е. В.* Особенности становления индивидуального коррекционно-образовательного маршрута для детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью // Европейский журнал социальных наук. — 2016. — № 10. — С. 172–176.
3. *Жигорева М. В.* Актуальные вопросы диагностики комплексных нарушений развития у детей // Коррекционная педагогика. — 2004. — № 4 (6). — С. 3–10.
4. *Харавина Л. Н.* Основные этапы и особенности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса. — <http://ufa-edu.ru/nimts/te.pdf>. — С. 7–10.

В. В. Меренкова

(МАОУ СОШ № 73, г. Челябинск, Россия)

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СПОРТИВНЫХ ВИДАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) открывает новые возможности для обучения, развития и творческого воспитания учащихся [4].

Современная концепция коррекционно-развивающего воспитания и обучения предполагает тьюторское сопровождение детей в условиях

школьного образовательного учреждения и учреждений дополнительного образования. Придавая огромное значение предоставлению ребенку с ЗПР среды, стимулирующей его социальное развитие, понимая важность создания условий для его полноценного общения со сверстниками, педагог-тьютор ответственно подходит к решению задач инклюзивного образования [3].

Педагог-тьютор в системе дополнительного образования — это педагог, осуществляющий сопровождение обучающихся в процессе их социализации, которая осуществляется в условиях целенаправленного создания специфической креативной среды, удовлетворяющей интересы, способности и личные потребности ребенка, свободного выбора видов творческой деятельности и образовательной программы [1].

С целью организации непрерывного образования на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинска» (МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска») соединены возможности общего и дополнительного образования.

При поступлении в школу с согласия родителей или законных представителей дети проходят собеседования с учителями начальных классов, педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, а также с педагогами дополнительного образования, которые ведут профилирующие предметы в классах. Основные профили: музыкальный, танцевальный, шахматный, декоративно-прикладное искусство, художественная гимнастика, лыжи, легкая атлетика.

При разработке индивидуального маршрута педагог-тьютор учитывает природную основу индивидуальных психологических различий, как в области характера и темперамента, так и в отношении способностей [2]. Природные данные, задатки — одно из условий очень сложного процесса развития индивидуальных способностей.

Для каждого вида спорта существует свой психотип спортсмена, отражающий темперамент, подвижность нервной системы, силу, устойчивость [5]. Так, представители шизоидного типа отличаются замкнутостью, уходом в себя, им довольно сложно общаться с другими детьми, они не умеют сочувствовать другим, зато проявляют упорство в стремлении к физическому совершенству. Такие дети не интересуются коллективными спортивными играми, однако с удовольствием занимаются шейпингом, бодибилдингом, плаванием. На ответственных спортивных соревнованиях их результаты лучше, нежели во время состязаний низшего ранга.

Дети психастенического типа в большинстве случаев нерешительны, склонны к рассуждениям и самоанализу. Они подвержены навязчивым страхам, спорт им дается плохо. Как правило, у таких детей сильные ноги, поэтому педагог-тьютор ориентирует их на легкую атлетику, занятия лыжами.

Дети астеноневротического типа страдают быстрой утомляемостью, они вялы, склонны к болезненной заботе о собственном здоровье, у них

заниженная самооценка и, как правило, беспокойный сон. Из всех видов спорта им лучше всего подойдет оздоровительное плавание.

Дети сенситивного типа скромны, робки, застенчивы, слишком впечатлительны, обидчивы и ответственны. Реакция освобождения от родительской опеки у них слабо выражена, они не являются индивидуалистами. В связи с этим командные виды спорта им подойдут как нельзя лучше.

Гипертимных детей, т. е. слишком подвижных, чрезмерно самостоятельных, уверенных в своих силах, тех, что отличаются высоким жизненным тонусом и здоровым сном, не стоит направлять в командные виды спорта, поскольку реакция освобождения от чьей-либо опеки у них очень явная, им будет хорошо там, где каждый выступает сам за себя.

Детей циклоидного типа отличает равнодушие, агрессивность, неустойчивая работоспособность, склонность к депрессивным состояниям. Спортивные занятия им следует планировать на вторую половину дня, так как с утра люди циклоидного типа испытывают сильную вялость. Они непостоянны, любое дело у них спорится до того момента, пока оно нравится, поэтому циклоид может нередко менять спортивные увлечения.

Ребенок конформного типа будет всегда поступать так, как все. Он дружелюбен, приветлив, покладист, однако крайне несамостоятелен, ведомый. Такому ребенку хорошо заниматься командными видами спорта, он будет тянуться за сильными и активными и никогда не станет нарушать правила игры.

Вовлечение детей в занятия в спортивных секциях и кружках способствует формированию у них коммуникативных навыков, влияет на мотивацию развивающейся личности, развивает стремление к познанию и творчеству, ориентирует детей на обобщение обретаемого ими социального опыта.

Приведем конкретный пример. Илья Я., обучающийся с ЗПР в дошкольном возрасте проявлял интерес к занятиям легкой атлетикой. При поступлении в школу Илья проходил собеседование с учителями и педагогами дополнительного образования. По результатам собеседования с учителем-дефектологом мальчик попал в «группу риска», что явилось отправной точкой для включения в работу с учащимся и его родителями педагога-тьютора.

Педагог-тьютор изучил анамнез Ильи. В семье двое детей: девочка и мальчик. Илья — второй ребенок от второй беременности. Старшая сестра имеет задержку психического развития. Изучение амбулаторной карты дало представление о физическом состоянии обучающегося, которое соответствовало возрасту. На момент поступления в первый класс Илья имел третью группу здоровья и основную физическую группу. На основе полученных данных, а также данных экспресс-обследования физического состояния педагогами дополнительного образования и с учетом интереса ребенка, педагог-тьютор рекомендовал родителям Ильи выбрать спортивную направленность класса, а именно легкую атлетику.

Педагог-тьютор, поставив перед собой задачу раскрыть спортивный потенциал Ильи, сопровождал его на протяжении всего срока обучения. В настоящее время Илья заканчивает 9 класс и является членом сборной школы по легкой атлетике. Ученик неоднократно становился призером и победителем районных и городских легкоатлетических эстафет.

Систематические тренировки во время учебного процесса, а также спортивные сборы в летний период укрепили здоровье Ильи. По данным медицинского осмотра в начале 9 класса у Ильи изменилась группа здоровья с третьей на вторую.

Мы привели пример тьюторского сопровождения обучающегося с ЗПР в условиях общеобразовательной организации.

Качественная индивидуализация обучения и воспитания детей с ЗПР выполняется в соответствии с их образовательными потребностями, позволяя обеспечить доступность получения образования детьми с психофизическими недостатками. Дополнительное образование для детей с ЗПР означает, что для них создаются условия вариативного вхождения в те или иные детско-взрослые сообщества, позволяющие им осваивать социальные роли, расширять рамки свободы выбора (социальные пробы) при определении своего жизненного и профессионального пути.

Список литературы

1. *Карпенкова И. В.* Тьютор в инклюзивной школе : сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы / под ред. М. Л. Семенович. — М. : Тверской, 2010. — С. 88.
2. *Князева Т. Н.* Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с задержкой психического развития // *Коррекционная педагогика.* — 2005. — № 1(7). — С. 62–67.
3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н. Н. Малофеева. — М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. — С. 120.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19.12.2014 № 1598 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант»: [сайт]. URL:<http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
5. *Шогенов Р. Х., Ветвицкая С. М.* Роль темперамента в спорте // *Международный студенческий научный вестник.* — 2017. — № 6. — С. 121–121.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ

*Т. А. Алексеева, Е. А. Квятковская
(ГБСУСО ДДИ № 1, Санкт-Петербург, Россия)*

РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ РЕБЕНКА С ТМНР (Из опыта работы учреждения в рамках реализации проекта «Общение без границ»)

Каждый ребенок, какие бы тяжелые нарушения здоровья он не имел, способен к коммуникативному взаимодействию. Основой для общения может стать малейшее движение, включая даже изменяющийся ритм дыхания, мышечное напряжение и расслабление. Важно использовать те средства общения, которые соответствуют сенсорным, познавательным и коммуникативным потребностям и возможностям ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Ребенок с ТМНР имеет многофункциональный характер нарушений развития. В первую очередь значительно страдает интеллект, сенсорная сфера, общая и мелкая моторика, саморегуляция поведения и деятельности, речь и коммуникация. Познание окружающей действительности начинается с анализа той информации, которую ребенок получает при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах. Несформированность восприятия оказывает огромное влияние на весь последующий ход развития данной категории детей. Низкая способность к распознаванию выражений лица, голоса, интерпретаций поз и жестов напрямую связана с затруднением в общении. Многолетняя практическая работа позволяет нам говорить о том, что большое влияние на коммуникативные возможности детей с ТМНР оказывает уровень сформированности сенсорной сферы (как перцептивной составляющей коммуникации). В подтверждение этого можно привести несколько примеров: замедленность, узость, фрагментарность зрительного восприятия представляет большую трудность при рассматривании и обследовании предметов, распознавании их изображения, «чтении» картинок, узнавании жеста, подражании действиям. У ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата наблюдаются сложности в удержании головы, навыке сидения, стояния, ходьбы, ограничение или невозможность произвольных действий, изолированных движений пальцев рук, манипулятивной деятельности. Как следствие возникают сложности при обследовании

предметов, воспроизведении жеста, использовании таких средств дополнительной коммуникации, как коммуникативная карточка, коммуникатор и т. д. Часто для таких детей средствами общения, возможностью выразить свое желание является только взгляд, мимика, поза. Развитие речи напрямую связано со слуховым восприятием. Замедленное формирование условных связей в слуховом анализаторе, низкий темп артикуляции или полная невозможность произносить слова, трудность в различении звуков речи, интонационного окраса голоса, ограниченное понимание речевых инструкций значительно затрудняют общение с ребенком.

Процедура общения с ребенком с ТМНР обязательно должна содержать такие составляющие, как определение наиболее сохранного сенсорного канала взаимодействия, выбора позиции и способа общения, постоянного реагирования на попытки ребенка привлечь внимание близкого и подключение к его деятельности. Для данной категории детей используются такие техники формирования коммуникативных навыков, как установление доверительного контакта, в том числе и телесного, постоянное наблюдение, интерпретация и реагирование на подаваемые ребенком сигналы, использование различных средств общения (прикосновения, движения, ритм, а также использование предметов-символов, жестов, картинок), увеличение количества отраженных действий и времени на ответы и т. д.

Среди детей, проживающих в нашем доме-интернате, воспитанники с ТМНР составляют более половины. Одной из приоритетных задач специалистов учреждения является создание условий для формирования у них возможности выражать свои желания, быть услышанными и понятыми окружающими. Данная задача активно решается, постоянно совершенствуется коррекционно-развивающая среда, способствующая формированию навыков общения, подбираются доступные средства дополнительной коммуникации. В рамках участия в проекте «Общение без границ» (грант Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации) для каждого ребенка были разработаны и реализуются индивидуальные программы по формированию коммуникативных навыков, изготовлены индивидуальные альбомы, придуманы социальные истории.

Все воспитанники, участники проекта, регулярно посещают занятия учителя-дефектолога в сенсорном комплексе. Этот комплекс функционирует в учреждении уже более 20 лет. Он, как живой организм, постоянно трансформируется, пополняется новым оборудованием. Кабинет оснащен не только пособиями и играми для развития зрительного, слухового, тактильно-двигательного, обонятельного восприятия, но и таким современным оборудованием, как гидромассажная кровать, интерактивный стол с большим выбором развивающих программ и возможностью вертикального и горизонтального положения экрана, стол с подсветкой для игр с песком и другими инновационными средствами обучения.

В рамках развития зрительного восприятия решаются следующие задачи: формирование устойчивых зрительных образов людей, себя, предме-

тов, картинок; слухового восприятия (формирование предречевых и речевых средств общения, развитие акустической памяти и устойчивых ориентировочно-поисковых слуховых реакций); тактильно-двигательного восприятия (умение удерживать предметы, обследовать их, манипулировать ими, различать их свойства) и многое другое.

Реализуемая специалистами программа «Мир ощущений» предусматривает три этапа обучения детей с ТМНР, начиная от этапа формирования первичных зрительных и слуховых ориентировочных реакций до этапа усвоения сенсорных эталонов. Конечно, не все дети в силу тяжести своего состояния могут усвоить весь материал и пройти все три этапа. Для каждого ребенка специалист, работающий в сенсорном комплексе, разрабатывает индивидуальную программу по формированию сенсорной сферы, которая включает разделы по всем видам восприятия. По нашему мнению, восприятие и коммуникация неразрывно связаны.

Активное воздействие на ребенка в условиях интерактивной среды позволяет специалисту дополнительно решать ряд важных задач, способствующих развитию основ коммуникации: формировать предпосылки к эмоциональному общению со взрослым, устанавливать доверительную связь «ребенок — взрослый», формировать потребность в контакте. Пребывание ребенка в обогащенной среде значительно повышает потребность к общению, улучшает эмоциональный фон.

Уровень сформированности восприятия влияет на качество использования дополнительных средств коммуникации в рамках выстраивания диалога. Специалисты, работающие с детьми с ТМНР в сенсорном комплексе, используют на своих занятиях такие средства дополнительной коммуникации, как коммуникатор «GOTALK», коммуникативные кнопки, планшет, доску с предметно-символьными и картинно-символьными карточками. Очень важным условием при обучении ребенка с ТМНР, в том числе и при формировании коммуникативных навыков, является командная работа, умение совместно решать общие задачи всеми участниками процесса (воспитатель, логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, медицинский работник, родители, ближайшее окружение), а также качество подготовки самих участников, их заинтересованность. От того, насколько слаженной будет работа, во многом зависит результат обучения и воспитания.

Таким образом, уровень сформированности всех видов восприятия у ребенка с ТМНР оказывает существенное влияние на его коммуникативные возможности, эффективность использования средств дополнительной коммуникации при выстраивании сценариев общения. Специалисты, ближайшее окружение, родители вносят существенный вклад в процесс формирования коммуникативных навыков ребенка. Очень важно, чтобы «тяжелый» ребенок был услышан и понят. Каждый достоин уважительного общения.

Список литературы

1. *Горудко Т. В.* Руководство к применению персонифицированного словаря картинных символов коммуникации : учеб.-метод. пособие / под ред. Н. Н. Баль. — Минск : БГПУ, 2009. — 40 с.
2. *Жигорева М. В.* Особенности формирования коммуникативных навыков у детей, имеющих множественные нарушения в развитии, на начальных этапах обучения // Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь : учеб. пособие. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2008. — 145 с.
3. *Квятковска М.* Глубоко непонятные дети. — СПб. : Скифия, 2016. — 368 с.
4. *Рабэ З.* Коммуникация и развитие коммуникативных способностей детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / под ред. С. Е. Гайдукевич. — Минск, 2007. — 64 с.
5. *Смычек А., Швец Й.* Вспомогательные способы коммуникации — обучение и развитие навыка // Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью : учеб. пособие / под ред. М. Пишчек ; пер. с польск. — СПб., 2006. — Гл. 6. — 141 с.
6. *Шипицына Л. М.* Обучение общению умственно отсталого ребенка : учеб. пособие. — СПб. : ВЛАДОС Северо-Запад, 2010. — 279 с.
7. Дети с множественными нарушениями развития: учеб. пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной и Е. В. Михайловой. — СПб., 2012. — 239 с.
8. Полифункциональная интерактивная предметно-развивающая среда — современная среда развития детей : сб. матер. Межрегиональной науч.-практ. конф. с междунар. участием. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2013. — 132 с.
9. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И Солнцева и др. ; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2005. — 464 с.

М. Ю. Андреева, И. А. Бородачѐва

(ГБОУ школа № 627 Невского района, Санкт-Петербург, Россия)

ВКЛЮЧЕНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ РАБОТУ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ФГОС

У детей с ОВЗ чаще всего наблюдается системное недоразвитие речи. Степень нарушения речи взаимосвязана с общим психическим недоразвитием. Некоторые дети этой категории используют только набор штампованных фраз с копированной интонацией. Речь таких учащихся формируется крайне медленно и ограниченно, ее понимание даже на бытовом уровне в вербальной форме крайне затруднено [5, с. 19]. У других детей речь отсутствует совсем и практически не развивается. Этот выраженный речевой дефект негативно влияет на умственную деятельность детей и снижает их познавательные возможности. Самостоятельная речь младших школьников с ОВЗ, существует чаще всего в виде отдельных слов и коротких фраз, которые понятны лишь людям из их непосредственного окруже-

ния. Такая «речь» характеризуется недостаточной модуляцией, нарушенной дикцией, искаженной структурой слов, аграмматизмами. Нарушение речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными «словами», в которые обучающиеся вкладывают свой собственный смысл.

Без специального обучения социализация детей с ОВЗ невозможна, так как необходим определенный уровень развития коммуникативной функции речи. Однако нарушения развития зачастую имеют такую сложную структуру, что обычные педагогические средства не всегда оказываются эффективными. Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных инновационных методов и приемов, а также форм работы позволяет повысить результативность коррекционного воздействия. Развитие речи и познавательных способностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья является одной из главнейших задач, которую ставят перед собой специалисты школ.

Формирование коммуникативной функции речи происходит успешнее, если обучение связано с практической деятельностью, поэтому коррекционная работа должна проводиться в тесной взаимосвязи педагогов: учителей, логопедов, психологов, дефектологов, воспитателей, а также врача и родителей. Целенаправленная коррекционная работа по формированию речевой и познавательной деятельности школьников с ОВЗ должна учитывать структуру дефекта и психического состояния ребёнка [7, с. 87]. Одним из инструментов, способствующих уменьшению нежелательных для социума проявлений, является альтернативная и дополнительная коммуникация. В Федеральных государственных образовательных стандартах особо подчеркивается роль развития у детей с ОВЗ коммуникативных навыков, используя различные альтернативные методы.

Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь, если люди не способны удовлетворительно объясниться [6, с. 117]. Альтернативная коммуникация используется для развития навыка самостоятельно доносить информацию; формирования способности ребенка выражать свои мысли и желания с помощью символов, жестов и т. д. Степень нарушения речи взаимосвязано с уровнем общего психического недоразвития. Учащийся с умственной отсталостью, не владеющий вербальной речью, становится непонятным для окружающих, что затрудняет полноценное общение с ним. Выходом из этой ситуации является обучение ребенка использованию альтернативных средств коммуникации. Альтернативные средства общения могут применяться для дополнения речи (если речь невнятная, смазанная) или ее замены (в случае ее отсутствия). Эти особенности и вызывают потребность использования АДК в образовательном процессе и в досуговой деятельности детей [6, с. 123].

Дополнительная коммуникация используется учителями-логопедами и учителями в работе с детьми с нарушениями двигательных функций, ес-

ли у ребенка есть проблемы интеллектуального характера, при нарушении эмоциональной сферы, а также в работе с детьми со специфическими органическими проблемами артикуляционного аппарата. Все эти нарушения приводят к тому, что у ребенка ограничено использование и понимание звуковой речи при общении [7, с. 341].

Учитывая, что обучающиеся с тяжелыми нарушениями развития не могут в полной мере использовать речь, которая играет основную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка, является фундаментальной основой социального взаимодействия, регулятором поведения и т. д., возникает необходимость введения более понятной им системы общения, т. е. системы невербальных средств общения, способствующей развитию коммуникативных навыков, позволяющих детям общаться и обучаться, а также способствующих их всестороннему развитию и социализации [7, с. 234].

При использовании средств альтернативной и дополнительной коммуникации решаются следующие задачи коррекционно-развивающей работы с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития:

- развитие социально-бытовой ориентировки;
- формирование представлений о себе и социальном мире;
- развитие абстрактного мышления и символической деятельности;
- запоминание и усвоение новых слов;
- создание «мостика» к устной речи;
- формирование экспрессивной речи;
- приобретение навыков невербального общения;
- повышение мотивации к общению;
- возможность легче выражать свои желания и мысли;
- развитие внимания, воображения, памяти.

Актуальность использования альтернативных средств коммуникации обусловлена тем, что в настоящее время растет количество детей, имеющих такие нарушения развития, при которых речь либо отсутствует, либо представлена отдельными вокализациями [3, с. 188]. Дефицит невербальных компонентов коммуникации встречается у большинства детей [2, с. 25]. В таких случаях работа с данной категорией детей затруднена из-за сложностей взаимопонимания между ребенком и взрослым. Мы говорим о таких нарушениях развития, как расстройства аутистического спектра, органические поражения речевых зон коры головного мозга, нарушения опорно-двигательного аппарата, особенности развития эмоционально-волевой сферы, нарушения слуха и/или зрения, комплексные нарушения. В таких случаях педагог, работающий с перечисленными категориями детей, должен уметь устанавливать контакт с ними, знать, как вступить в диалог с безречевым ребенком. Основной целью на начальном этапе обучения таких детей является поиск альтернативных средств общения, с помощью которых ребенок смог бы вступать во взаимодействие с педагогами; пони-

мая, что от него требуют, что необходимо сделать. Активное введение в коррекционную работу средств альтернативной коммуникации, позволяет повысить результативность коррекционного воздействия в образовательном процессе. Далее перечислим те альтернативные средства общения, которые используются в коррекционной работе с неговорящими детьми:

- язык жестов;
- графическая коммуникация (картинки, пиктограммы, фотография, цветная картинка, черно-белая, напечатанное слово);
- вспомогательные технические средства [4, с. 41].

Жест (лат. *gestus* — движение тела) — некоторое действие, движение человеческого тела или его части, имеющее определенное значение или смысл, т. е. являющееся знаком или символом. Одним из способов развития «коммуникативной» функции у обучающихся с ОВЗ являются невербальные средства коммуникации. В связи с этим становится важным научить учащихся правильному использованию имеющихся дословесных средств, новых знаков, пониманию их функционального содержания. Кроме того, жесты используются как дополнение к речи [6, с. 289]. В большинстве случаев обучающиеся с ОВЗ не владеют словесными средствами коммуникации, поэтому использование невербальных средств общения становится одним из путей их успешного обучения и социализации.

Пиктограмма — знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета, явления, на которые он указывает (чаще всего в схематическом виде). Пиктограммы помогают учащимся обозначить свои потребности и желания. Они применяются как на занятиях специалистов, так и на уроках. Таким образом, использование пиктограмм побуждает обучающихся к самостоятельному высказыванию, активизируя их речевую и познавательную деятельность.

Помимо печатных коммуникативных альбомов и книг, педагог применяет на занятиях технические устройства для коммуникации. С их помощью ученики получают возможность активно использовать устную и письменную речь, эмоционально оформлять речевое высказывание. К активно используемым техническим средствам коммуникации относятся планшетный компьютер, ноутбуки, смартфоны, коммуникаторы «GoTalk 4», «GoTalkOne», «GoTalkPocket», адаптированная клавиатура с насадкой, сенсорный экран [1, с. 218]. Ученику становится доступным просьба, вопрос, инициативное высказывание, выражение своих эмоций, переживаний и отношения к чему-либо или кому-либо.

При использовании в коррекционной работе с обучающимися с ОВЗ, различных средств альтернативной коммуникации обеспечивается максимальная работа и активизация всех анализаторов. Опыт показывает, что применение данных методов и приемов целесообразно на всех этапах обучения.

Одной из актуальных проблем современной школы является проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Ее решение

предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, учитывающих реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность.

Хочется отметить, что правильно выбранный способ коммуникации позволяет обучающимся с ОВЗ выражать свои чувства, эмоции, переживания, делиться впечатлениями и вести беседу, получая таким образом возможность быть активными членами общества, не оставаясь за чертой молчания и непонимания.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра : сб. статей / ред.-сост. В. Рыскина. — СПб. : Скифия, 2016. — 288 с.

2. *Кириллова Е. В.* Логопедическая работа с «безречевыми» детьми. — СПб. : СОЮЗ, 2011. — 165 с.

3. *Магутина А. А.* Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми // Актуальные вопросы современной педагогики : матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа : Лето, 2015. — 269 с.

4. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии : опыт использования альтернативной и дополнительной коммуникации : сб. статей / ред.-сост. А. Артамонова. — СПб. : Скифия, 2018. — 176 с.

5. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. — 480 с.

6. *Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра. — М. : Теревинф, 2014, — 432 с.

7. *Шипицина Л. М.* Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для учителей. — СПб. : СОЮЗ, 2003. — 336 с.

М. В. Арсеньева

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

Ю. Ю. Бородулина

(ГБДОУ № 10 Невского района Санкт-Петербурга, Россия)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Установлено, что важным моментом в деятельности восприятия детской литературы является эмоциональный отклик на произведение. Исследователи подчеркивают, что высокий уровень осмысления не отрицает, а обязательно предполагает эмоциональный отклик читателя. Доказано, что эмоции воздействуют на все психические процессы ребенка: восприятие, ощущение, память, внимание, мышление, воображение, а также на волевые

процессы. Для того чтобы литературное произведение было полноценно воспринято, оно должно быть эмоционально пережито. Специфика такого восприятия заключается в том, что дошкольник, изучающий произведение, внутренне активно сопереживает героям происходящих событий.

На занятиях по ознакомлению с художественной литературой ставятся задачи формирования эмоционально-образного восприятия произведений детской литературы. Исследователи обращают внимание на то, что только согласованное функционирование и единство эмоциональной и интеллектуальной сферы может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности [1].

Для того, чтобы вызвать наибольший интерес детей к книгам, педагог использует такие приемы, как выборочное повторное чтение произведения, анализ образов героев, беседы о них, составление детьми творческих рассказов о персонажах, собственный рассказ педагога. Углубляет и усиливает восприятие литературных образов и повторное выборочное рассматривание иллюстраций, которое иногда сопровождается перечитыванием всего произведения. Характеризуя героя, объясняя моральный смысл его действий, важно пользоваться выразительными, динамичными глаголами, взятыми из самого текста.

Помимо традиционных технологий существуют интересные приемы по развитию эмоционально-волевой сферы, такие как методы цветового и графического моделирования или «танцующий карандаш».

Использование в коррекционной работе метода цветового моделирования позволяет визуализировать собственное эмоциональное состояние при прослушивании музыкального произведения. Этот метод является основным проективным методом в музыкотерапии и описан многими авторами. При прослушивании любой песни или музыкального произведения детям предлагается «стать» художником и с помощью «волшебных» цветов «нарисовать музыку». Педагог создает в сознании ребенка связь между цветом и музыкой. Громкая музыка — это яркая контрастная палитра, тогда как тихая спокойная музыка изображается пастельными цветами. Слушая музыку, ребенок учится цветом изображать настроение произведения. Желтый, красный, зеленый, голубой — это радостные, позитивные цвета. Серый, коричневый, фиолетовый — грустные. Опыт цветного рисования позволяет ребенку сосредоточиться на слуховом образе, почувствовать своеобразие и богатство «звучащего» мира, лучше понять художественное произведение [2, 3].

Этот же прием можно успешно использовать при изучении произведений детской художественной литературы. После прочтения произведения дети рисуют картины разными цветами, отображая свои эмоциональные переживания. Может быть нарисована серия картин, когда каждая картина соотносится с определенной частью произведения. Серия картин позволит отследить изменения эмоционального фона при восприятии текста литературного произведения.

Следующим методом для развития эмоционально-волевой сферы является графическое моделирование. Этот метод относится к музыкотерапии, позволяет графически изобразить направление мелодии, ритм, динамику произведения в виде линеограмм. Этот прием также называется «танцующий карандаш» [3].

Метод линеограмм — динамический по своей основе и соответствует специфике музыки, интонационная система которой воспринимается через кинестетику собственных непосредственно возникающих выразительных движений в процессе слушания. В рисунках детей интуитивно отражаются различные признаки эмоционального переживания — знак (цвет карандаша и направление линии — вверх или вниз, горизонтально); активность (резкие и плавные штрихи); интенсивность (сила нажима карандаша); динамика развития эмоциональных переживаний (цвет и «характер» линии); сила звучания (нажим карандаша), темп (характер движения); звуковысотная линия мелодии (направление линии); ритмическая паузация; ритмическая пульсация, акценты и особенности временной организации музыкального звучания — форма, построение музыкального произведения (последовательность различных по характеру и цвету линий). Во время занятия полезно «изображать» линеограммой песню на листе бумаги.

Перед детьми ставится только одна задача, например, нарисовать мелодию, ритм песни, мелодию разными карандашами: темными — грустную, яркими — веселую. Рисовать нужно, не отрывая карандаша от бумаги, столько, сколько будет звучать музыка, рисуя в том темпе, который звучит [3].

С помощью метода «Пластического моделирования» происходит превращение содержания музыкального произведения в «двигательную модель».

При применении любых методов следует учитывать закономерности восприятия литературных произведений детьми разного возраста.

Характерной чертой восприятия литературы в младшем дошкольном возрасте является тесная зависимость понимания художественного произведения от личного опыта ребенка. Детям этого возраста легче осознать литературные факты, совпадающие с их жизненными представлениями. Особое значение придается иллюстрациям, выполняющим роль импульса для активизации мыслительных процессов и воображения детей. Исследователи рекомендуют педагогам использовать литературные произведения с четким построением сюжета, когда события следуют друг за другом и последующее логически вытекает из предыдущего [4].

В среднем дошкольном возрасте воображение дошкольников становится более самостоятельным. Дети осмысленно воспринимают художественное произведение, легко улавливают простые причинные связи в сюжете, способны при необходимости вычленять из цепи событий разные факты. Характеризуя героев, они чаще всего высказывают правильные

суждения об их поступках, опираясь при этом на свои представления о нормах поведения.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают воспринимать внутренний смысл произведения, приобретают способность воспринимать текст без помощи иллюстраций. У детей этого возраста необходимые ассоциации для осознания произведения могут возникать и без непосредственной наглядной опоры. В этом возрасте роль рисунка определяется как вспомогательная, помогающая уточнить возникшие представления. Характерной особенностью признается способность ребенка понимать сложные скрытые причины поведения героев в соответствии с эмоциональным отношением к нему.

Список литературы

1. *Изард, К. Е.* Эмоции человека / под. ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 439 с.
2. Музыкальная психология : учеб. пособие для вузов. — 2-е изд. — М. : Трикста, 2008. — 398 с.
3. *Овчинникова Т. С.* Вокально-коррекционный коллаж : учеб.-метод. пособие, — СПб. : Союз художников, 2012. — 24 с.
4. *Ушакова О. С., Гавриш Н. В.* Знакомим дошкольников с художественной литературой : конспекты занятий. — М. : Сфера, 1998. — 208 с.

*В. Н. Асикритов, Г. И. Хмелева,
(ГБСУСО ДДИ № 1, Санкт-Петербург, Россия)*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБЩЕНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ»

Одним из основных направлений социальной политики Российской Федерации в настоящее время является улучшение качества жизни населения, и в этой связи очень важно обеспечить равные условия для социальной адаптации и интеграции в общество детей-инвалидов и инвалидов с детства, проживающих в домах-интернатах и имеющих интеллектуальные нарушения.

Коллектив Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1» многие десятилетия занимает передовые позиции в решении наиболее актуальных проблем современной коррекционной педагогики и социальной сферы, является инициатором разработки и внедрения многих инновационных проектов и идей, направленных на улучшение качества жизни детей-инвалидов, их социализацию и интеграцию в общество.

Сегодня особо актуальным для воспитанников детского дома является их включение в среду сверстников, возможность обрести семью. Решение

подобных проблем невозможно без навыков социального взаимодействия и коммуникации.

Наличие выраженных коммуникативных проблем у воспитанников, тенденция к увеличению детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) не могли не привлечь внимания специалистов и педагогов учреждения к поиску и внедрению в практику работы новых направлений, форм и приемов работы с детьми, не владеющими вербальной речью, и, прежде всего, к методикам и технологиям альтернативной и дополнительной коммуникации.

Многолетний опыт работы учреждения показывает, что развитие коммуникативных навыков детей с выраженными интеллектуальными нарушениями и ТМНР характеризуется стойким специфическим недоразвитием всех компонентов речи, определяемых структурой и глубиной дефекта. Сенсорные и моторные расстройства у детей с ТМНР значительно ограничивают понимание речи окружающих, только небольшая часть из них способна воспринимать речь, удерживать и выполнять вербальные инструкции, поддерживать простейший диалог.

Часто они не способны адекватно выразить свои элементарные жизненные потребности, сигнализировать о своем эмоциональном и физическом состоянии. Дети данной категории недостаточно коммуникабельны, им свойственны неадекватность реакций, неспособность глубоко осознавать характер своих отношений с окружающими. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми, значительно затрудняя способность выражать собственные чувства, распознавать знаки эмоциональной экспрессии окружающих, понимать интересы партнера по коммуникативному взаимодействию.

Специалисты отмечают, что возможности успешной социальной адаптации детей с выраженной умственной отсталостью и ТМНР во многом зависят от степени сформированности у них коммуникативных умений.

Овладеть навыками общения без специального обучения такие дети не могут. Эффективным средством, позволяющим удовлетворять потребности неговорящего в общении, являются методы альтернативной и дополнительной коммуникации.

В настоящее время в детском доме реализуется инновационный социальный проект «Общение без границ», направленный на формирование коммуникативных навыков у детей с ТМНР. В 2019 году проект занял II место во Всероссийском конкурсе инновационных социальных проектов Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. На реализацию проекта учреждению выделен грант фонда.

Работа по проекту ведется с использованием технологий альтернативной дополнительной коммуникации, современных эффективных практик формирования и развития коммуникативного потенциала у воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Цель проекта — повышение качества жизни детей с ТМНР средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

Задачи проекта:

1. Формирование коррекционно-развивающей среды, способствующей преодолению коммуникативных барьеров.
2. Реализация индивидуально-ориентированных программ по формированию коммуникативных навыков у детей с ТМНР.
3. Мониторинг эффективности проектной деятельности и создание инструктивно-методических материалов.

В рамках проекта планируется создание целостной единой коммуникативной системы, которая поможет осуществлять общение и взаимодействие с ребенком в условиях стационарного учреждения (в коррекционно-педагогическом процессе, в режимные моменты, в досуговой деятельности), что будет способствовать интеграции воспитанников в социум.

За период реализации проекта проведена большая работа. Благодаря грантовой поддержке специалисты учреждения прошли курсы повышения квалификации по программе «Основы альтернативной и дополнительной коммуникации для специалистов, работающих с детьми с нарушениями интеллекта и ТМНР» на базе ЧОУ ДПО «Социальная школа Каритас»; укреплена ресурсная база учреждения (методические, материально-технические, информационные); проведена диагностика уровня развития коммуникативных навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, проживающих в учреждении, и определена целевая группа в количестве 25 человек; разработаны индивидуально ориентированные программы для каждого ребенка этой группы.

В каждой группе учреждения создана коррекционно-развивающая среда (в соответствии с требованиями к методическому и материально-техническому обеспечению программы по формированию коммуникативных навыков у детей с ТМНР): изготовлены стенды для визуального расписания; разработаны рабочие комплекты предметно-символьных и картинно-символьных карт по разделам визуального расписания (календарь, время года, день недели, дата, расписание по режимным моментам, занятиям, персоналу и специалистам, работающим с детьми); подобраны доступные технические средства (коммуникативные кнопки, коммуникаторы, планшеты); разработаны и изготовлены рабочие наборы карт для коммуникаторов, графические символы для коммуникативных кнопок, индивидуальные коммуникативные альбомы, используемые детьми целевой группы в повседневной жизни по уровням развития коммуникативных навыков.

Ведется плановая работа по реализации индивидуально-ориентированных программ по формированию коммуникативных навыков по следующим разделам: формирование навыков жестовой и тотальной коммуникации; формирование навыков предметной, предметно-символьной и картинно-символьной коммуникации; формирование навы-

ков общения с использованием индивидуальных коммуникативных альбомов в повседневной жизни; формирование навыков коммуникации с использованием специальных устройств, в том числе в комбинации с визуально-графическими средствами; формирование коммуникативных навыков при работе с визуальным расписанием в повседневной жизни; формирование навыков коммуникации с использованием социальных историй.

Различные формы и средства альтернативной коммуникации используются на доступном для детей с ТМНР уровне в повседневной жизни. Специалисты учреждения, непосредственно работающие с детьми (воспитатели, педагоги-психологи, логопеды, учителя-дефектологи, педагоги дополнительного образования, младший медицинский персонал), включают альтернативные и дополнительные формы и средства (жесты, различные формы визуальной организационной и стимулирующей поддержки, простейшие календари и расписания, специальные средства) в различные виды активности детей и их занятости (режимные моменты, ежедневные коррекционно-развивающие занятия с воспитателем, со специалистами, досуговые мероприятия, свободное общение с родителями и т. п.).

Очень важно понять, что альтернативная коммуникация, применяемая в работе с детьми, имеющими множественные нарушения развития, не заменяет вербальную речь, а выступает в качестве ее стимуляции, помогает ребенку сориентироваться в происходящем, создает основу для развития коммуникативных навыков, обогащает его пассивный словарь.

Проведен ряд мероприятий с родителями детей: ознакомление со средствами и простейшими формами альтернативной и дополнительной коммуникации; анкетирование родителей с целью выявления благоприятных, комфортных и спорных моментов в общении с ребенком; совместный выбор для каждого участника проекта (законного представителя ребенка) коммуникативных ситуаций и перечень средств АДК; проведение совместных встреч, направленных на восстановление семейных связей.

Анализ эффективности проекта показывает, что у детей целевой группы наблюдается улучшение эмоционального фона, повышение познавательной активности, повышение потребности в общении с другими людьми, улучшение понимания обращенной речи, увеличение пассивного и активного словаря как голосовой, так и жестовой речи (в доступных формах общения), использование в общении средств АДК (при отсутствии перспектив развития голосовой речи), увеличение количества обращений (инициатив в контакте).

Участие в проекте дает возможность специалистам учреждения повысить свой профессиональный уровень, научиться эффективно взаимодействовать с детьми, не владеющими вербальной речью, с использованием средств альтернативной дополнительной коммуникации.

Опыт работы учреждения подтверждает актуальность использования средств, методов и технологий альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями

развития на всех уровнях жизнедеятельности, необходимость и важность их обучения доступным способам общения для улучшения качества жизни воспитанников, их дальнейшей социализации и интеграции в социум.

*Е. А. Асикритова, О. Ю. Ремишу, Л. М. Соловьева
(ГБОУ школа № 439, СПб ГБСУСО «Дом-интернат № 1»
Комитета по социальной политике, Санкт-Петербург, Россия)*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ИГРОВОЙ СРЕДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

За последние годы в России произошли значительные изменения в организации образования и комплексного сопровождения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Введены образовательные стандарты, определены целевые ориентиры развития, разработаны критерии оценки достижений, введены АООП и СИПР. Изменились подходы к формированию, развитию и оценке коммуникативных навыков. Изучаются новые предметы, разработаны новые образовательные программы, в том числе по альтернативной коммуникации, что стало если не поворотным, то значимым событием для коммуникативного развития безречевых и плохо говорящих детей с интеллектуальными нарушениями. Значительно вырос уровень требований к современной коррекционно-развивающей среде. Поэтому так важно создать условия, соответствующие возможностям детей, обеспечить их доступными средствами коммуникации, в том числе альтернативными и дополнительными, применять современные образовательные технологии, учитывающие особые потребности детей различных нозологических групп. Такой подход позволит обеспечить полноценное включение ребенка в общение в различных видах деятельности в процессе обучения и в повседневной жизни.

Не менее важное значение, по мнению Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой, имеет и стимулирующая функция среды. Среда развивает ребенка только в том случае, если она представляет для него интерес, подвигает его к действиям, исследованию [1].

В ДДИ № 1 проживают дети с умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости. Большинство из них — так называемые «безречевые» дети, которые имеют выраженные проблемы в общении со взрослыми и сверстниками. Устная речь им или недоступна совсем, или недостаточна для поддержания качества жизни на должном уровне. Они не понимают речь, не общаются в социальных целях, находятся в своем внутреннем мире и не проявляют желания быть с другими. Такие дети ограничены в выражении своих намерений, чувств, потребностей. Это приводит к

эмоциональной нестабильности, проявлению стереотипий, появлению проблемного поведения, отсутствию познавательной активности и потребности в общении.

М. И. Лынская считает, что логопедическая работа с безречевыми детьми основывается на ряде общепринятых принципов: наглядности, индивидуализации, постепенного повышения требований, доступности и др. На современном этапе развития логопедии актуальной является разработка образовательных программ и педагогических технологий, обеспечивающих всестороннее развитие неговорящих детей [2].

В настоящее время в педагогической практике выделилось новое направление — интерактивное обучение, построенное на взаимодействии детей со специально организованной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Именно интерактивность придает многообразию взаимодействий ярко выраженную социальную и коммуникативную направленность.

Одним из вариантов организации такой среды в ДДИ № 1 является интерактивный игровой холл, который разделен на природные и тематические зоны. Специально созданная среда игрового холла вариативна и трансформируема. Здесь можно заглянуть в дупло, где живут пчелы, или в норку ежа, посмотреть огромную пасть бегемота и покормить его; увидеть, как прячется в панцирь черепаха и посидеть на болотной кочке, потрогать мышку, таракана и др. Можно услышать голоса всех обитателей холла: животных и птиц. Задача взрослого — оживить персонажей, помочь обучающимся получить и усвоить новый игровой, социальный и коммуникативный опыт. В холле проводятся занятия по логопедии и уроки по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром, а также уроки по предметам «Природный мир», «Речь и альтернативная коммуникация» и др. Занятия в условиях интерактивной среды обогащают пассивный словарь детей, расширяют их представления об окружающем мире в процессе взаимодействия с педагогом, сверстниками и самой средой. Такая форма организации коррекционно-развивающей работы дает педагогам дополнительные возможности и стимулы в целенаправленной деятельности по обучению детей коммуникации, формированию у них потребности в общении, позволяет широко использовать различные альтернативные и поддерживающие средства коммуникации, доступные и оптимальные для детей. Обучение выстраивается таким образом, что невербальные средства коммуникации становятся предпосылкой, а не препятствием к овладению словесными средствами общения.

Основной целью этих занятий является социализация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью через повышение уровня их коммуникативных навыков в условиях специально-организованной среды интерактивного холла.

Реализации намеченной цели способствует решение следующих задач:

- формировать у детей потребности в общении;

- учить вступать во взаимодействие с помощью средств АДК;
- развивать коммуникативную функцию речи;
- активизировать познавательные и сенсорные процессы;
- корректировать проблемное поведение;
- формировать положительный эмоциональный отклик на общение.

Предполагается, что организация интерактивного процесса обучения (создание ситуаций коммуникативного взаимодействия детей в ходе образовательного процесса) будет способствовать практической отработке формируемых коммуникативных умений и способов общения у данной категории обучающихся. Особое игровое моделирование уроков и занятий позволит создать условно-импровизированные ситуации общения, что может явиться необходимой базой для формирования коммуникативных навыков. Слияние двух видов деятельности (учебной и игровой) в рамках обучающего процесса будет способствовать успешному усвоению индивидуально-ориентированных программ по развитию коммуникации.

Основываясь на исследованиях Стивена фон Течнер, Харальда Мартинсен, можно отметить, что при выборе наилучшей формы коммуникации для ребенка, нуждающегося в альтернативной форме коммуникации, нужно основываться на знании его особенностей, в частности, двигательных навыках и способности воспринимать движения, формы и изображения [3].

В интерактивном игровом холле ДДИ № 1 обучение строится по нескольким направлениям.

Коммуникация с использованием звучащего предмета. С целью установления контакта с ребенком и привлечения его внимания используются различные звучащие предметы и объекты. Каждому звуку придается определенное значение. Неречевые звуки используются для ответов на вопросы, выражения удовольствия (неудовольствия), благодарности, обращения за помощью и др. Звуковые сигналы и невербальные подсказки применяются для обозначения того или иного события, которое будет происходить с ребенком, помогают формировать представления об окружающей действительности. Каждый звук сопровождается речевым комментарием специалиста.

Коммуникация с использованием мимики. Невербальные средства общения, такие, как мимика, составляют самостоятельную знаковую систему, выступающую в качестве средства коммуникации одновременно со звучащей речью. В обучении используются любые мимические проявления, доступные ребенку: улыбка, «сердитый взгляд», спокойное выражение лица. Таким образом, улыбка соотносится с согласием, «сердитый взгляд» с нахмуренными бровями с несогласием. В результате ребенок, научившийся использовать сигналы «да»/«нет», может ответить на прямой вопрос, поприветствовать и попрощаться с собеседником.

Коммуникация с использованием жеста. Жест является инструментом для визуализации образа слова или действия, естественным способом общения, придающим словам дополнительный смысл. Дети с нарушением

интеллекта понимают жесты быстрее и легче, чем слова, сопутствующие им. Преимущество заключается в использовании разных каналов передачи и восприятия информации, когда одному понятию соответствуют сразу жест и символ. Использование естественной жестикуляции помогает им вступить в контакт с педагогом, выразить свои потребности, желания, сообщить что-либо или ответить на вопрос. Жесты, используемые специалистами, довольно просты и доступны пониманию умственно отсталого ребенка. Они делают слово «видимым», помогают ребёнку лучше запоминать и усваивать новые понятия и пользоваться словами, которые он не может произнести.

Коммуникация с использованием карточек с напечатанными словами. Еще одним способом общения с детьми, не владеющими устной речью, является картинно-символьная коммуникация. В зависимости от создаваемых ситуаций и тем уроков и занятий педагоги специально изготавливают карточки. Объекты, изображённые на них, должны быть знакомы ребёнку, а слова напечатаны простым шрифтом, легким для восприятия, для глобального чтения. Существует определенная последовательность обучения картинно-символьной коммуникации. Сначала соотносится натуральный предмет с его изображением, затем организуется ситуация поиска картинке-символа, соответствующего натуральному предмету или объекту в среде интерактивного холла. Следующим этапом является поиск предмета, соответствующего его картинке-символу, а затем создается ситуация соотнесения предмета с картинкой-символом, обозначающим действие. В последнюю очередь моделируются ситуации соотнесения картинке-символа с предметом, обозначающим действие. Яркая наглядность на стенах, макеты животных, интерактивное оборудование привлекают внимание и дают возможность проведения различных манипуляций с карточками (прикреплять и откреплять карточки). Использование невербальных графических знаков (рисунков, фотографий, пиктограмм и других графических изображений) способствует пониманию обращенной речи, слов, обозначающих предметы и действия, обобщающих понятий, развитию навыка глобального чтения.

Коммуникация с использованием технических средств обучения. Коммуникатор — специальное дополнительное техническое средство, которое дает возможность «озвучивать» желаемое детям с отсутствием вербальной речи, серьезными артикуляционными проблемами и сниженной способностью понимать речь. Технические средства «GoTalk 4» и «GoTalk 9» активно используются в интерактивном игровом холле. С их помощью можно записывать, сохранять в памяти и обеспечивать голосовое сопровождение содержания изображений, расширяя и обогащая словарь обучающихся. В качестве картинок используются пиктограммы и другие типы изображений: рисунки, фотографии и схемы, понятные ребенку на данном этапе. Под каждую новую ситуацию готовится новая схема и записывается звук.

Систематическая, целенаправленная, коррекционная работа по развитию коммуникативной сферы, проводимая в игровом интерактивном хол-

ле, дает положительные результаты: улучшается вербальное и невербальное общение; развиваются межличностные отношения; усиливается активность, самостоятельность. Игры и упражнения в холле создают более комфортные условия для выполнения заданий. Необходимо только помочь найти ребенку с интеллектуальными нарушениями свой собственный способ коммуникации, который не просто поможет осуществить и облегчить общение, а будет частью его повседневной жизни.

Интерактивная среда игрового холла становится инструментом для стимуляции познавательной, двигательной и коммуникативной активности детей, а также средством активизации коррекционно-образовательного процесса для всех специалистов, работающих с особым ребенком.

Таким образом, обучение в условиях интерактивной среды создает надежный обходной путь в обучении детей с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития, помогает лучше понимать окружающий их мир, придает уверенность в своих силах, способствует социально-коммуникативному развитию.

Список литературы

1. *Виноградова Н. А., Микляева Н. В.* Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада. — М. : Перспектива, 2011. — 208 с.
2. *Лынская М. И.* Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. — М. : Парадигма, 2012. — Сер. «Специальная коррекционная педагогика». — 128 с.
3. *Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. — М. : Теревинф, 2014. — 433 с.

Е. С. Будникова

(МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия)

Е. В. Резникова

(ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

В Челябинской области для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) полностью сохранена дифференцированная сеть специализированных образовательных организаций. В системе общего образования области обучаются более 40000 детей с ограниченными возможностями здоровья, которые в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» должны осваивать содержание начального общего образования по адаптированным основным общеобразовательным программам, разрабатываемым на основе Федерального государственного образовательного стандарта [1, 3].

Дети с ОВЗ получают образование в организациях, в которых создаются все необходимые условия для результативного выстраивания учебно-воспитательного процесса.

В педагогической науке индивидуализация определяется как «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к обучению». Но обычно под индивидуализацией понимают «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [4, с. 245].

Индивидуализация обучения отражает одну из актуальных проблем современного образования — создание педагогических условий для понимания и учета индивидуальных способностей обучающихся с ОВЗ в условиях учебно-воспитательного процесса.

Вопросы реализации индивидуального подхода к обучению детей с ОВЗ рассматривались теоретиками и практиками: А. А. Кирсановым, О. В. Копыловой, П. А. Лебедевым, Л. Ф. Масленниковым и др.

Главным психолого-педагогическим условием обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях считается их сопровождение учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом и социальным педагогом с целью успешной школьной адаптации и дальнейшей социализации. Постоянная взаимосвязь учителя и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, способствует обеспечению полноценного коррекционного воздействия на школьников с ОВЗ [2, с. 27].

Главной задачей психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивной школе является сохранение соматического и психического здоровья, достижение положительной динамики в развитии всех детей.

Результаты реализации индивидуального сопровождения обучающихся с ОВЗ в МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска», которая осуществляется в рамках школьного психолого-педагогического консилиума, показали, что эти обучающиеся выпускаются из начальной школы так же, как обычные нормально развивающиеся дети [5, с. 111].

Одним из основных механизмов осуществления коррекционной работы является взаимодействие специалистов школы, обеспечивающее системное сопровождение детей с задержкой психического развития (ЗПР). Такое взаимодействие включает многоаспектный анализ личностного и познавательного развития, разработку индивидуальных программ развития и коррекции учебно-познавательной и речевой сфер ребенка.

После индивидуальной диагностики уровня усвоения программного материала, степени сформированности универсальных учебных действий, учитель-дефектолог информирует учителя класса и учителя-логопеда об имеющихся нарушениях в развитии ребенка, о его индивидуальных осо-

бенностях, о трудностях в усвоении образовательной программы, а также дает рекомендации по проведению коррекционной работы на уроках.

Далее каждый специалист работает в рамках своей профессиональной компетенции. Обобщенные результаты диагностики, информация об успешности ребенка на уроках от учителя класса составляют тот объем сведений, который позволяет оценить состояние познавательной деятельности ученика, выстроить иерархию выявленных нарушений в его развитии. Это позволяет определить направления, содержание, методы коррекционно-педагогической помощи.

По итогам диагностического обследования, с учетом заключения районной психолого-медико-педагогической комиссии, специалисты школы планируют коррекционно-развивающие занятия в рамках внеурочной деятельности, в ходе которых обучающиеся получают необходимую психолого-педагогическую помощь. При этом применяются специальные приемы и методы обучения: использование мультисенсорных техник обучения, опорных карт и алгоритмов, разнообразной наглядности и иллюстративного материала, четких, немногословных инструкций; варьирование объема заданий и степени их сложности; чередование учебной нагрузки с отдыхом и двигательной активностью на уроках и коррекционных занятиях; проведение опроса только в начале урока; дифференцированный инструктаж по выполнению домашнего задания и др. Такие приемы помогают наглядно увидеть, что усвоили и осознали обучающиеся в ходе урока, а над чем нужно еще работать. От этого зависит эффективность закрепления у детей предметных универсальных учебных действий, активная познавательная деятельность.

В начале урока педагогами целенаправленно создается атмосфера заинтересованного повторения материала, которая развивает исследовательский интерес, воспитывает любознательность учащихся. Проверка результативности может быть организована, например, в форме работы с раздаточными карточками «Смайлики успеха», «Лестница достижений», «Знаками» и т. д. Распределение времени на отдельных этапах урока должно быть рациональным и соответствовать методическим требованиям. Работоспособность учеников обеспечивается путем смены коллективной (со всем классом), фронтальной (выборочный опрос), и индивидуальной форм работы. Фронтальная деятельность создает условия для взаимопомощи и обмена информацией между учениками, а индивидуальная работа — для формирования у них учебной потребности и навыков самообразования.

Индивидуальный подход к ученикам с ЗПР необходимо использовать на разных этапах урока. Например, на уроке математики при объяснении нового материала по теме «Сложения двузначного числа с двузначным» учащиеся в норме сразу после объяснения производят вычисления, опираясь только на запись примера. Ученики с ЗПР сначала производят вычисления с помощью счетных палочек и наглядных опор.

Индивидуальный подход применяется и при закреплении изученного материала. Например, закрепление темы «Решение примеров со скобками» обучающиеся с нормальным уровнем развития выполняют самостоятельно. Дети с задержкой психического развития сначала выполняют задание с подробным объяснением учителя, потом решают по одному примеру у доски (классной, интерактивной), далее работают самостоятельно.

Также можно варьировать задания в ходе изучения геометрического материала. Например, дети, обучающихся по общеобразовательной программе получают следующее задание: начертить отрезок длиной 5 см, ниже построить отрезок на 2 см длиннее. Учащимся с ЗПР предлагается также начертить отрезок длиной 5 см, а ниже построить отрезок в 2 раза длиннее первого.

На уроках русского языка, например, при изучении темы «Однокоренные слова» необходимо выделить корень в однокоренных словах *гриб, грибной, грибки*. Учащиеся с нормой развития составляют предложение с одним из этих слов и определяют главные члены предложения. Дети с ЗПР только составляют предложение с одним из слов. При изучении темы «Звонкие и глухие согласные» учащимся в норме предлагается вставить пропущенные буквы в словах и записать проверочные слова, а учащимся с ЗПР — выписать только слова со звонкими согласными [4, с. 248].

Индивидуальный подход позволяет адаптировать содержание учебных программ к возможностям учащихся с ОВЗ, что в свою очередь создает благоприятные условия для развития личности каждого школьника, формирования положительной мотивации учения, адекватной самооценки.

Взаимодействие специалистов и учителя класса при сопровождении учеников с ОВЗ позволяет выявить наиболее эффективные формы и методы взаимодействия с ребенком, внедрить комплекс коррекционно-развивающих методик, отследить динамику развития каждого ребенка, оказать консультативно-просветительскую помощь учителю класса в работе с такими обучающимися и родителями.

Список литературы

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант» : [сайт]. — URL: <http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

2. Будникова Е. С., Резникова Е. В. Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 6. — С. 27–33.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития / сост. О. А. Бондарчук, А. В. Бабурин. — М. : Просвещение, 2018. — 152 с.

4. Будникова Е. С., Резникова Е. В. Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 7. — С. 243–251.

5. Резникова Е. В. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции : монография. — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. — 266 с.

В. Н. Вовк, А. Д. Журавлев

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

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗПР

В образовательном поле России особое место занимает институт дополнительного образования детей. При этом основная его функция определяется как создание особой развивающей среды, способствующей обучению, воспитанию, профессиональному самоопределению и самореализации подрастающего поколения. Дополнительное образование — это территория свободного выбора ребенком, понравившегося вида деятельности по разным направлениям, выходящим за рамки регламентированной школьной программы. Дополнительное образование решает проблему занятости детей во внеурочное время, способствует раскрытию потенциальных возможностей ребенка и поиску новых «опорных» точек формирования личности [1, 2].

В педагогическом процессе образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (далее АООП), по нашему мнению, одной из основных функций дополнительного образования может выступать формирование позитивного поведения. В первую очередь это связано с психофизическими особенностями учащихся.

Реализация данной функции учреждениями, не являющимися частью специального образования, существенно затруднена по целому ряду причин. Выбирая ту или иную секцию, объединение, кружок, родители нормально развивающегося ребенка ориентируются на его сильные стороны, его увлечения и возможности. Ребёнок активно участвует в конкурсном движении, в различных спортивных соревнованиях, выставках, творческих выступлениях и концертах, что является оценкой его достижений в дополнительном образовании. В свою очередь возможности ребенка с ОВЗ ограничены и во многом зависят от структуры и особенностей дефекта. Мы выявили следующие сложности, препятствующие освоению детьми с ОВЗ дополнительных программ наравне с нормально развивающимися сверстниками.

1. Неоднородность и вариативность нарушений в развитии. Во ФГОС ОВЗ заложены 29 вариантов (различные виды нозологий: от слепых

или глухих детей до детей с расстройствами аутистического спектра, при этом в каждой нозологии выделяются варианты в зависимости от выраженности нарушения интеллекта, отдельным ФГОС регламентируется обучение детей с умственной отсталостью). Совершенно очевидно, что учитывать столь большое разнообразие способностей, возможностей и предпочтений в рамках существующих институтов дополнительного образования довольно сложно.

2. Отсутствие в традиционной системе дополнительного образования педагогических кадров, обладающих необходимыми компетенциями для организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими различные ограничения в развитии.

3. Низкая мотивация и неадекватность оценки своих возможностей ребёнком с ОВЗ, что делает маловероятным проявления самостоятельного желания заниматься в традиционных кружках и секциях.

4. Необходимость пролонгации формирования отдельных навыков и умений (при разучивании роли, создании творческой работы или проекта и т. д.). Это существенно затрудняет осуществление программ дополнительного образования для детей с ОВЗ в нормативные сроки, предусмотренные для детей в норме. Дети с ОВЗ требуют индивидуального подхода, поэтому при формировании кружковых групп наполняемость должна быть значительно ниже.

4. Сложность оценивания деятельности детей с ОВЗ по программам дополнительного обучения. Зачастую ребенок с ОВЗ получает завышенные оценки своей деятельности только потому, что всем известно, что это ребенок с ОВЗ, в то время как он сам понимает, что его продукт не вполне конкурентоспособен. Если же, организуя мероприятие, не учитывать принадлежность участника к группе детей с ОВЗ, то ребенок и вовсе может не увидеть адекватной оценки своей работы. Этот факт существенно ограничивает участие ребенка с ОВЗ в конкурсном движении,

Данные соображения, по нашему мнению, доказывают необходимость создания отделений дополнительного образования непосредственно на базе образовательной организации, реализующей АООП.

Как было отмечено ранее, дополнительное образование обладает ресурсом необходимым для формирования позитивного поведения у детей с ОВЗ, в частности у детей и подростков с задержкой психического развития (ЗПР).

Можно полагать установленным тот факт, что подростки с ЗПР имеют нарушения в эмоционально-волевой сфере, в социальном развитии, сложности в коммуникации и как результат — предрасположенность к отклоняющемуся поведению [3, 4]. Нередко проблемы подростка с ЗПР сосредоточены не только в школе, но и за ее пределами. Это выражается в формировании так называемого «маршрута правонарушителя». Находясь уже не в школе, но еще не дома, подросток оказывается предоставлен сам себе, что может повлечь совершение им различных нарушений и правона-

рушений [3]. Создание в специальном образовательном учреждении системы дополнительного образования может помочь эффективно преодолевать описанные трудности, формируя у подростка позитивные способы разрешения поведенческих ситуаций [4].

Подобная система может предлагать подросткам разнообразные виды активности (направления дополнительного образования): физкультурно-спортивную, художественную, социально-педагогическую, техническую, туристско-краеведческую. Каждая из них представляет собой определённый набор позитивных моделей поведения.

Физкультурно-спортивная активность может быть представлена адаптированными для ребёнка с ЗПР дополнительными образовательными программами, содержащими обязательный коррекционно-развивающий компонент. Во время занятий физической культурой в различных секциях, проводится коррекция и развитие эмоционально-волевого компонента регуляции поведения, столь важного для детей с ЗПР. Особое значение уделяется формированию личностных качеств ребенка, таких как коммуникабельность, чувство товарищества, чувство долга, ответственность и др. Деятельность всех спортивных секций в первую очередь направлена на общую физическую подготовку обучающихся с постепенным включением основ различных видов спорта. Происходит также активное развитие новых видов спорта, адаптированных для обучающихся с ОВЗ: мини-гольф, спортивное ориентирование (трейл), гребля-индор, настольный хоккей. В Санкт-Петербурге проводятся соревнования по этим видам спорта для обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп, тем самым дети получают возможность участвовать в соревнованиях, находясь в принимающих ребёнка условиях.

Художественное направление может быть представлено как классическими секциями и объединениями (изобразительное искусство, музыка, хореография), так и новыми направлениями, например, мы рекомендуем социальный театр. Социальный театр ориентирован на работу с обучающимися 7–9 классов и направлен на принятие подростком позитивных, социально одобряемых моделей поведения. В основе социального спектакля отсутствует конкретное художественное произведение. Сценарий состоит из новостных материалов, информационных и документальных заметок и фактов. Каждый спектакль посвящен конкретной социальной проблеме, ее последствиям и различным возможностям преодоления. Работая с вышеперечисленными материалами, подросток погружается в проблему, при этом формируется его собственная гражданская позиция и социальная установка. Особое внимание уделяется коррекции нарушений в развитии эмоционально-волевой и коммуникативной сфер: подросток учится преодолевать свои страхи публичных выступлений, сложности в коммуникации со сверстниками.

Рассматривая дополнительные программы социально-педагогического направления, мы прежде всего говорим о вовлечении подрост-

ков с ЗПР в социально значимую добровольческую деятельность (в области экологии, профилактики и пропаганды здорового образа жизни, спортивного и культурно-массового добровольчества, помощи пожилым людям, сохранения исторического и культурного наследия). Так же, как и социальный театр, добровольческая деятельность ориентирована на обучающихся старших классов. Участие подростков в добровольческой деятельности направлено на формирование чувства социальной ответственности, сопричастности окружающему миру и людям.

Не менее важным ресурсом в работе по формированию позитивного поведения подростков с ЗПР обладает техническое направление (активность) дополнительного образования. Сегодня в данном направлении может быть всецело реализована программа по LEGO-конструированию и робототехнике. Подростки знакомятся с основами программирования, учатся не просто создавать объекты из конструктора, но и разрабатывать специальные алгоритмы действий, например, указывать количество шагов, которое должен пройти робот или порядок автоматического переключения сигналов светофора.

Модели поведения, включённые в туристско-краеведческую деятельность, позволяют выйти из привычного пространства школы и оказаться в незнакомых для подростка с ЗПР условиях. В зависимости от содержания реализуемой дополнительной программы и особенностей детей это может быть поход в лес, занятия в парке, посещение заповедных зон, а также специальных туристических парков. Данный вид предлагаемой активности позволяет подростку почувствовать настоящую ответственность, проявить силу характера и волю в преодолении различных препятствий.

Работа по формированию позитивного поведения с использованием ресурсов дополнительного образования, по нашему мнению, должна включать в себя следующие этапы:

- осуществление мероприятий, направленных на диагностику предпочтений подростка с ЗПР (деятельностные пробы);
- разработка системы моделей позитивного поведения для каждого из видов активности в рамках дополнительного образования;
- обеспечение корректного предъявления моделей позитивного поведения;
- реализация процесса формирования позитивного поведения, а также осуществление текущего мониторинга и контроля за его принятием (усвоением).

Таким образом, представленный анализ опыта организации дополнительного образования в общеобразовательной школе, реализующей адаптированные программы для детей с ЗПР позволяют сформулировать следующие обобщения:

1. В учебно-воспитательном процессе школы для детей с ЗПР система дополнительного образования может рассматриваться, прежде всего, как средство формирования позитивного поведения подростка.

2. Структура данной системы может быть представлена различными видами активности (направлений), адаптированными для детей с ЗПР.

3. Технология формирования позитивного поведения в рамках дополнительного образования должна включать в себя следующие этапы: диагностика предпочтений, разработка моделей позитивного поведения в каждом из предлагаемых видов активности, корректное предъявление данных моделей, актуализация их в деятельности, обеспечение мониторинга и контроля за процессом усвоения норм позитивного поведения.

Список литературы

1. Буйлова Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // Мир науки, культуры и образования. — Горно-Алтайск, 2011. — 6–2 (31). — С. 130–134.

2. Ильиных И. М. Дополнительное образование как пространство развития и социальной активности молодежи // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 1 — С. 327–336.

3. Вовк В. Н., Журавлев А. Д. Поведенческие проявления дезадаптации у подростков с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. трудов. — Ялта, 2019. — Вып. 62. — Ч. II. — С. 273–276.

4. Вовк В. Н., Елизарова Ю. Г., Журавлев А. Д. Формирование позитивного поведения у подростков с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2020. — № 195. — С. 38–46.

В. Н. Вовк, А. В. Кирий

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В настоящее время одним из основных векторов развития системы специального образования является его направленность на всестороннее развитие личности обучающихся путём формирования у них социальной компетентности, которая, в свою очередь, рассматривается как интегративный показатель успешности их социальной адаптации. Под социальной адаптацией понимается процесс и результат оптимального соответствия личности требованиям окружающей среды в ходе осуществления деятельности [2]. Данное соответствие достигается за счёт взаимодействия эмоционального, когнитивного и поведенческого механизмов. Эмоциональный механизм обеспечивает «запуск» процесса социальной адаптации: при взаимодействии с неким внешним стимулом человек испытывает характерные переживания, которые становятся основой для выбора наиболее уместной в данной ситуации формы поведения. Когнитивный механизм подразумевает приспособление к среде в результате её познания, т. е. способность находить решения в разных социальных ситуациях и использовать их в со-

ответствии с конкретными обстоятельствами. Поведенческий механизм, являясь связующим звеном между адаптацией и социальной практикой, включает выбор и осуществление субъектом определённой модели поведения и деятельности [1].

Поскольку динамика социальной компетентности рассматривается как интегративный показатель социальной адаптации, она может оцениваться по её структурным компонентам, т. е. по результатам оценки эмоциональной, когнитивной и поведенческой компетенции. Эмоциональная компетенция подразумевает выявление способности осознавать и истолковывать собственные и чужие эмоции, управлять своими эмоциональными реакциями. Когнитивная предполагает наличие у субъекта системы знаний об обществе. Наконец, поведенческая компетенция включает набор поведенческих реакций, наиболее ярко характеризующих состояние социальной компетентности.

Социальная компетентность подростков с интеллектуальной недостаточностью обусловлена и сниженным адаптационным потенциалом, и минимизацией социального опыта. При недоразвитии интеллекта это объясняется недостаточным уровнем сформированности у них всех психических функций, вызванным органической природой дефекта и местом его локализации, а у лиц с ЗПР — качественным своеобразием функционирования психических процессов, психомоторной возбудимостью, недостатками развития эмоционально-волевой сферы, повышенной истощаемостью и общим снижением работоспособности.

Выявление специфичности социальной компетентности подростков с недоразвитием интеллекта и ЗПР являлось целью исследования, результаты которого представлены в данной работе. Объём экспериментальной выборки составил 30 человек, в том числе 13 учащихся 8-го класса с недоразвитием интеллекта и 17 учащихся 6-го класса с ЗПР.

Сравнительный анализ состояния когнитивной компетенции подростков с недоразвитием интеллекта и ЗПР позволяет охарактеризовать исследуемый компонент социальной компетентности.

У большинства подростков с интеллектуальной недостаточностью была выявлена высокая и средняя выраженность обследуемого параметра. Большая часть из них обладает широким кругом сведений об общепринятых правилах и умеет организовать деятельность в соответствии с ними. И даже имея недостаточно полные представления о социальных нормах, либо не считая необходимым следовать им, подростки реализуют социально приемлемые схемы поведения. Данный вариант оказался более характерным для подростков с ЗПР. При этом, у 15% учащихся с недоразвитием интеллекта и 29% обследуемых с ЗПР выявлена высокая выраженность когнитивной компетенции. Несмотря на знание общественных правил и осознание необходимости им следовать, в реальной социальной практике подростки не всегда способны применить имеющуюся информацию. В то же время, как отмечалось выше, среди школьников с ЗПР наблюдалась и об-

ратная ситуация: часть из них, обладая недостаточно выраженной установкой на принятие социальных норм, имеют тенденцию к социально приемлемому поведению.

Средняя выраженность когнитивной компетенции была выявлена у 31% обследуемых с недоразвитием интеллекта и 12% обследуемых с ЗПР. В этом случае присутствие некоторой системы знаний о социуме сочеталось с недостаточным уровнем сформированности умения применять их на практике. У 6% подростков с ЗПР была выявлена низкая выраженность данного параметра: осознавая существование неких социальных норм, они не считают нужным принимать их во внимание.

Анализ и интерпретация состояния эмоционального компонента социальной компетентности позволяет констатировать следующее.

Среди подростков с недоразвитием интеллекта в 8% случаев была выявлена очень высокая выраженность эмоциональной компетенции. Наблюдалась высокая способность к дифференциации базовых эмоций. Затруднений в узнавании большинства сложных эмоциональных состояний также не возникало, однако присутствовали сложности при формулировке их возможных причин.

К высокой выраженности эмоциональной компетенции были отнесены 33% полученных данных по результатам обследования подростков с ЗПР. Затруднений в узнавании простейших эмоций в этом случае не возникало, однако наблюдалось неумение трактовать эмоции, не имеющие достаточно ярких внешних проявлений. Часть обследуемых испытывали трудности при интерпретации как положительных, так и отрицательных эмоциональных состояний.

Были также выявлены сложности в опознании отрицательных эмоций как среди подростков с недоразвитием интеллекта, так и среди подростков с ЗПР.

Средняя выраженность эмоциональной компетенции отмечена у 31% подростков с недоразвитием интеллекта и 41% подростков с ЗПР. Большинству из них удалось без затруднений интерпретировать простейшие эмоциональные состояния. Сложные эмоциональные состояния в большинстве случаев были либо верно обозначены, но не сопровождались озвучиванием их возможных причин, либо отсутствовало не только объяснение причины возникновения эмоции, но и чёткая ее формулировка.

Верно различали базовые эмоции 30% подростков с ЗПР, чья выраженность эмоциональной компетенции была определена как низкая. Однако высшие эмоции они обозначали в корне неверно либо очень расплывчато и поверхностно. Среди учащихся с ЗПР, результаты которых по данному параметру были отнесены к низким, многим не удалось озвучить правильно и названия базовых эмоций. Более сложные эмоциональные состояния были истолкованы неточно, размыто.

Для определения уровня поведенческой компетенции было осуществлено наблюдение за поведением учащихся в ситуациях межличностного взаимодействия.

Практически полное соответствие социально приемлемым схемам демонстрировали 31% подростков с недоразвитием интеллекта и 18% подростков с ЗПР — их показатели поведенческой компетенции были отнесены к очень высоким. Такое соотношение подростков с ЗПР и недоразвитием интеллекта может быть объяснено следующим образом: школьники с умственной отсталостью более способны к воспроизведению тех или иных моделей поведения, в то время как для учащихся с ЗПР характерно более тщательное осмысление предложенных для усвоения шаблонов. Стоит также отметить избегание подростками с ЗПР социальных контактов и некоторую отчуждённость от коллектива.

Высокая выраженность поведенческой компетенции была констатирована у 38% подростков с недоразвитием интеллекта и у 59% подростков с ЗПР. Отмечалось сознательное выстраивание деятельности в соответствии с общественными правилами. Редкие проявления дезадаптивного поведения в разных группах детей имели разную специфику. У подростков с недоразвитием интеллекта они заключались в основном в потере контроля над эмоциями или в избегании социальной коммуникации и имели место при наличии стрессовой ситуации. Для подростков с ЗПР оказались более характерными вербальная агрессия и дурашливость, однако они также отмечались только в ситуациях стресса и напряжения.

Адаптивное в большинстве случаев поведение демонстрировали 17% школьников с ЗПР, результаты которых были отнесены к средней выраженности поведенческой компетенции. Однако изменение привычных условий приводило к различным вариантам отклоняющегося поведения. Наблюдалась склонность к инициированию конфликтов, проявления вербальной агрессии, потеря контроля над эмоциями.

Поведение, зачастую неадекватное обстоятельствам, наблюдалось у 8% подростков с недоразвитием интеллекта и 18% подростков с ЗПР. У них была выявлена низкая выраженность поведенческой компетенции. Отмечалось отсутствие способности к самоконтролю, существенное пренебрежение социальными нормами. Имели место разнообразные проявления дезадаптивного поведения: агрессия, как вербальная, так и невербальная, отсутствие контроля над эмоциями, дурашливость, провоцирование конфликтов. Для подростков с ЗПР также было характерно наигранное выражение своей беспомощности и несамостоятельности. Подростки проявляли не соответствующее ситуации и не соответствующее социальным нормам поведение вне зависимости от наличия или отсутствия каких-либо стрессовых обстоятельств.

На завершающем этапе обработки экспериментальных данных были выделены интегративные уровни социальной компетентности.

Высокий уровень социальной компетентности показали 30% подростков с умственной отсталостью и 35% подростков с ЗПР. Он характеризовался: достаточно прочной системой представлений о принятых в обществе нормах; целевой установкой на принятие их во внимание в процессе выбора линии поведения; адекватной оценкой собственного положения в социуме; умением распознавать свои эмоции и эмоции партнёра по взаимодействию. Незначительное снижение эмоционального параметра на фоне высокого общего уровня изучаемого явления имело место у 23% подростков с недоразвитием интеллекта и 35% подростков с ЗПР. Им свойственны: наличие достаточных знаний об обществе и умение применять их при организации своего поведения: осознание себя как субъекта социальных взаимодействий и стремление к выстраиванию коммуникации. Редкие незначительные проявления нарушения поведения обусловлены неумением достаточно чётко интерпретировать различные эмоциональные состояния.

Средний уровень социальной компетентности был выявлен у 31% подростков с недоразвитием интеллекта и у 12% подростков с ЗПР. Их поведение не всегда адаптивно, присутствует пренебрежение общепринятыми нормами, обусловленное как недостаточной сформированностью системы сведений об обществе и неустойчивостью установки на их принятие и использование, так и сниженной способностью к восприятию и интерпретации эмоциональных состояний. Средний уровень социальной компетентности, обусловленный недостаточной сформированностью её эмоционального параметра, был выявлен у 30% обследуемых с недоразвитием интеллекта и у 11% обследуемых с ЗПР. Имели место некоторые отклонения поведения, вызванные недостаточной сформированностью способности к дифференциации эмоций. Средний уровень социальной компетентности с незначительным снижением когнитивного параметра был отмечен у 8% обследуемых с недоразвитием интеллекта. Для данного уровня характерна некоторая фрагментарность знаний об устройстве общества, сниженная способность к адекватной оценке себя и своих возможностей, отсутствие осознанного стремления к использованию социально приемлемых форм поведения. Наличие подобных показателей только среди умственно отсталых подростков может быть объяснено меньшей сохранностью у них интеллектуальной сферы по сравнению с детьми с ЗПР.

Только среди обследуемых с ЗПР (18%) был представлен низкий уровень социальной компетентности. Наблюдались значительные отклонения от нормативного поведения, несоответствие действий и поступков обстоятельствам и конкретной ситуации социального взаимодействия. Правильная оценка себя как субъекта общества не сформирована, отсутствует понимание социальных норм и принятие необходимости их переноса в реальные ситуации. Эмоции окружающих также распознаются неверно, не позволяя использовать их интерпретацию для внесения корректировок в линию поведения.

Предварительный анализ результатов данного исследовательского этюда позволяет сформулировать следующие обобщения.

Социальная компетентность подростков с ЗПР и недоразвитием интеллекта имеет черты сходства и отличия, причём отличия прежде всего детерминированы психолого-физиологическими особенностями и как следствие — уменьшением объёма их социального опыта.

В целом высокий уровень социальной компетентности более характерен для подростков с ЗПР. Средний же уровень социальной компетентности в большей степени характерен для подростков с недоразвитием интеллекта.

Наиболее заметное влияние на интегративный уровень социальной компетентности подростков с ЗПР оказывает её эмоциональный компонент, а при недоразвитии интеллекта — когнитивный.

Список литературы

1. *Кряжева И. К.* Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1980. — 24 с.
2. *Безюлёва Г. В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография. — М., 2008. — 320 с.

Е. Ф. Войлокова, Н. С. Белова

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

Е. Е. Суханова

(ГБДОУ детский сад № 19, Санкт-Петербург, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Отечественная специальная дошкольная педагогика накопила значительный опыт в вопросах развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако в современных условиях этого опыта уже недостаточно: появились новые социальные цели, изменились потребности родителей, требования школы к системе дошкольного воспитания, в значительной степени изменился и сам ребёнок.

Социологические исследования, проведённые на протяжении первого — начала второго десятилетия XXI века в дошкольной сфере, выявили ряд социально-психологических противоречий.

Во-первых, это противоречие между целевыми установками детей и родителей. Родители приводят детей в дошкольную образовательную организацию, прежде всего, для того, чтобы качественно подготовить его к поступлению в престижную школу, а также для получения навыков коллективной жизни. Сам же ребёнок (по опросам детей старшей и подготовительной групп) приходит в детский сад, чтобы играть и гулять с друзьями-

ми. При этом больше всего детям в детском саду не нравится спать днём, не гулять, сколько им хочется, не играть, сколько им хочется.

Во-вторых, расхождение между требованиями школы и потребностями ребенка дошкольного возраста: требование школы — научить всех детей (в том числе, и детей с ограниченными возможностями здоровья) **читать и писать** при желании и потребности ребёнка **играть**.

Известно и другое противоречие — у детей в большинстве детских садов нет условий для развития необходимых социальных навыков.

Внедрение ФГОС ДО в существенной степени и было направлено на снятие этих противоречий, проведение систематической целенаправленной работы по социализации детей дошкольного возраста.

Сегодня понятие «социализация» характеризует в обобщенном виде процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, которые входят в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом. Это позволяет функционировать индивиду как активному субъекту общественных отношений.

Традиционно выделяют внутренние и внешние факторы социализации личности ребенка-дошкольника. При этом внутренние факторы — это индивидуальные особенности ребенка, которые напрямую влияют на формирование у него картины мира и определяют стиль переживания межличностных отношений. Внешние факторы определяют содержание и форму социализации дошкольников, векторы их дальнейшего развития. К ним относятся семья, детский коллектив, центры раннего развития, кружки по интересам, дошкольные образовательные организации, а также культура и религия социальной группы.

Сегодня социализация дошкольников определяется как способность самим решать конфликт, не прибегая к помощи взрослого; умение отстаивать свою точку зрения, если она не совпадает с точкой зрения взрослого; способность самоопределиться в своих желаниях, если они расходятся с желаниями большинства детей в группе и т. д. Заорганизованность педагогического процесса практически не позволяет ребёнку сделать самостоятельный выбор. Присмотритесь к режиму дня дошкольника: в детском саду (особенно осуществляющем работу по АООП для детей с ОВЗ) жизнь дошкольника настолько плотно регламентируется взрослыми, что реальная свободная игра детей занимает от тридцати до пятидесяти минут в день. Возникает вопрос, каким образом при такой ситуации развивать саморегуляцию поведения детей и какие социальные качества можно формировать в дошкольном возрасте?

Прежде всего, необходимо определить то «социальное» у дошкольника с интеллектуальной недостаточностью, что будет формироваться в этот период развития ребенка (с учетом, с одной стороны, возрастных, индивидуальных и типологических особенности детей, а с другой — проблем конкретного детского коллектива, философских оснований жизнедеятельности человека, проблем приобщения ребёнка к мировой культуре).

Следует также помнить и о таких особенностях дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, как низкий уровень интереса к процессам и явлениям, происходящим в социальной жизни, что в свою очередь существенно затрудняет процесс заимствования информации, снижает способности к усвоению заимствованной информации, особенно той, которая дается в словесно-логической форме.

Кроме того, чтобы определить условия социального развития ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью необходимо выявить основные противоречия «социального развертывания» ребенка, обусловленные его возрастными и типологическими особенностями. Это противоречия между декларированием равенства и неготовностью общества на равноправной, недискриминантной основе принять ребенка с интеллектуальной недостаточностью, между большими потенциальными возможностями ребенка и их малой «востребованностью» обществом, между активным (не всегда в «удобном» для взрослого проявлении) характером ребенка и его малым социальным опытом, между пусть и недостаточным, но тем не менее существующим стремлением ребенка к общению и неумением правильно построить коммуникативный акт, между преобладанием в общении взрослого и ребенка объяснительно-иллюстративного способа обучения и необходимостью осуществлять творческо-поисковый характер деятельности.

Ребёнку, чтобы стать культурной, социально развитой личностью, необходимо создать условия для освоения ряда социальных ролей: «я — личность», «я — член коллектива», «я — член семьи», «я — житель города», «я — гражданин», «я — часть природы», «я — житель Земли», «я — частица Мироздания». Очевидно, что применительно к дошкольникам с интеллектуальной недостаточностью мы можем говорить лишь о первых четырех позициях.

Определив содержание «социального» в дошкольный период, необходимо найти ту технологию (или технологии), которая позволила бы, с одной стороны, реализовать это содержание, а с другой — увлекла бы детей, родителей и педагогов.

При этом следует помнить, что социализацию не следует сводить к образованию, т. е. к обучению и воспитанию, хотя она и включает эти процессы. Социализация личности осуществляется под влиянием совокупности многих условий, как социально-контролируемых и направленно-организуемых, так и стихийных, возникающих спонтанно. Она и есть атрибут образа жизни личности, и может рассматриваться как ее условие и результат. Поэтому современные реабилитационные технологии можно рассматривать как средство социализации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Так, в настоящее время все большую популярность в практике работы завоевывает *библиотерапия* — специальное коррекционное воздействие на человека с ОВЗ с помощью чтения специально подобранной лите-

ратуры, которая способствует нормализации или оптимизации психического состояния. Коррекционное чтение отличается своей направленностью на те или иные психические состояния или свойства. Реабилитационное воздействие чтения проявляется в том, что художественные образы и связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли, усвоенные с помощью книги, восполняют недостаток собственных образов и представлений, заменяют тревожные мысли и чувства или направляют их по новому руслу, к новым целям. Проигрывая в воображении диалоги, альтернативное поведение и учитывая свои особенности, ребенок с ОВЗ получает знания о других способах переживания, об иных возможных формах поведения и пр. Чтение книг, сюжет которых совпадает с сюжетом жизни, позволяет видеть возможные пути выхода из ситуации, помогает разрешению конфликтов в реальности. Элементы библиотерапии могут стать социализирующим дополнением к традиционной работе по ознакомлению с художественной литературой в специальном детском саду.

Арт-терапия — терапия художественным творчеством — универсальный интердисциплинарный метод, существующий на стыке медицины, психологии, педагогики, культуры, социальной работы, используемый как правило психологами в целях комплексной реабилитации. Арт-терапевтическое воздействие направлено на устранение или уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков, на формирование способностей к игровой, учебной и др. видам деятельности в процессе занятий специфическими, целенаправленными видами творчества. Например, для психолого-педагогической и лечебно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ используются разнообразные музыкальные средства, направленные не только на развитие их творческих способностей, но и на расширения кругозора, активации социально-адаптивных способностей.

Прослушивание музыки стимулирует ребенка к собственному творчеству, так как сопряжено с эмоционально-образной сферой. Музыка часто соответствует уже имеющемуся настроению или способна его менять в позитивную сторону. Воздействие музыки объединяет людей в делах, мыслях, чувствах: на празднике, соревновании и семейных торжествах. Двигательная активность под музыку усиливает обмен веществ в организме, повышает общий тонус, регулирует нервную деятельность, развивает физические способности. Именно поэтому музыкальное образование рассматривают как один из важных факторов в процессе реабилитации и социальной адаптации не только детей, но и взрослых людей с ограниченными возможностями.

Игровая терапия (направленная и ненаправленная) выступает средством комплексной реабилитации. Эта технология может выполнять функции социализации, развития, воспитания, адаптации, релаксации, рекреации и др. Уникальность игровой терапии состоит и в том, что травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном,

ослабленном виде, хотя эмоциональное отражение (катарсис) их достаточно реален. Игровая терапия помогает апробировать типы поведения, выбрать наиболее подходящий для конкретной личности в определенной жизненной ситуации.

Сказкотерапия — вид и способ эмоционально-психологического, педагогического влияния, социально-нравственного формирования личности. Традиционно выделяют несколько актуальных направлений в коррекционной работе: психокоррекция эмоционально-волевых нарушений; обретение свободного опыта общения через ролевое действие сказочного героя; формирование творческого потенциала через сказки-драматизации; преодоление чувства страха и неуверенности через сочинение сказочных сюжетов и драматическое их проигрывание. Сказкотерапия получила широкое распространение в практике работы с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью.

Глинотерапия — технология, основанная на работе с пластическими материалами (глина, пластилин, тесто и др.), Она способствует развитию интеллекта, формированию мотивации для активного участия в социокультурном пространстве, повышению самооценки.

Компьютерные технологии в реабилитационном процессе применяются в двух направлениях. В рамках первого используют компьютерные игры как мощный резерв игротерапии. Игры не только развлекают, но и тренируют эмоциональные психические и моторные функции. В компьютерных играх моделируются различные состояния — как сенсорные, так и эмоциональные, развивается координация движений. Представителями второго направления компьютер используется как источник информации при проведении, например, библиотерапии. При этом, овладев достаточно простыми поисковыми системами, люди с ОВЗ получают доступ к интересующим книгам, статьям и другой информации, а также к значительной базе музыкального, изобразительного материала.

Пет-терапия (англ. *pettherapy*, от англ. *Pet* — обобщенное название домашних животных, дословно «любимое животное» или англ. *animalassistedtherapy*) — терапия с помощью животных. В настоящее время принято выделять терапию с помощью собак (канистерапия), лошадей (иппотерапия), дельфинов, кроликов, кошек, птиц, пчел (апитерапия). В России пет-терапия больше известна под названием «зоотерапия» или «анималотерапия». Эта технология уже нашла своих убежденных сторонников, однако пока не имеет широкого распространения в силу известных ограничений, например, медицинского характера (санитарных требований, предъявляемых к функционированию дошкольных образовательных организаций).

Таким образом, практика работы учреждений для лиц с ОВЗ показывает, что существует значительное количество современных перспективных реабилитационных технологий, которые в определенной степени воз-

можно использовать в работе по социализации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Ю. В. Герасименко

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

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Анализ экспериментальных данных показал, что дети третьего года жизни с отклонениями в речевом развитии представляют собой неоднородную группу по уровню познавательного развития, что целесообразно учитывать в коррекционно-развивающей работе с ними. Индивидуальный и дифференцированный подходы реализуются в общей системе работы.

Выделяются следующие направления логопедической работы по коррекции нарушений формирования и развития познавательной сферы:

- сенсорное развитие;
- формирование наглядно-действенного мышления;
- формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности.

Работа по данным направлениям проводится на занятиях воспитателем, логопедом, музыкальным руководителем, педагогом по физическому воспитанию.

Закрепление умений и навыков, полученных на занятиях, осуществляется в самостоятельной деятельности детей.

Сенсорное развитие предполагает совершенствование зрительного, слухового, тактильно-двигательного восприятия, формирование межанализаторных связей, обобщение свойств предметов, стимуляцию речевого подражания.

Определяя последовательность работы и осуществляя отбор упражнений, целесообразно придерживаться рекомендаций Е. А. Стребелевой (2001, 2003), К. Л. Печоры, Г. В. Пантюхиной, Л. Г. Голубевой (2003).

Последовательность работы по сенсорному развитию:

- обучение детей умению различать предметы по форме с опорой на зрительный анализатор, а затем с опорой на тактильно-двигательное восприятие;
- группировка предметов по форме;
- обучение детей умению различать предметы по величине с опорой на зрительный анализатор, а затем с опорой на тактильно-двигательное восприятие;
- группировка предметов по величине;
- обучение детей умению различать предметы по цвету с опорой на зрительное восприятие;

- группировка предметов по цвету;
- обучение детей умению соотносить игрушку с ее изображением на картинке в играх «Парные картинки», «Лото»;
- формирование целостного восприятия предметов (сборка игрушки из частей, складывание разрезной картинки из частей);
- развитие пространственной ориентировки (расположение предмета в пространстве, собственное расположение в пространстве по инструкции взрослого);
- развитие умения определять направление источника звука;
- развитие умения изменять характер движения в зависимости от характера музыки;
- развитие умения различать звучание музыкальных инструментов;
- развитие умения различать бытовые шумы;
- развитие умения различать звукоподражания;
- развитие умения различать звукоподражания по силе и высоте голоса.

Формирование наглядно-действенного мышления осуществляется поэтапно.

I. Подготовительный этап включает в себя следующие направления работы:

- формирование целенаправленных действий с предметами;
- формирование орудийных действий;
- формирование представлений о функциональном назначении бытовых предметов.

II. Основной этап:

- обучение способам решения проблемных практических задач;
- обучение умению переносить знакомые способы решения проблемных практических задач в новые условия.

В соответствии с последовательностью, предложенной Е. А. Стребелевой (2001), была разработана система игр-упражнений, которую мы взяли за основу формирования у детей третьего года жизни наглядно-действенного мышления. Игры-упражнения были сгруппированы в 4 раздела и предлагались детям последовательно следующим образом:

- игры-упражнения на формирование представления об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение;
- игры-упражнения на формирование представления об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации;
- игры-упражнения на формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач;
- игры-упражнения на определение причинно-следственных зависимостей.

Учитывая ограниченные речевые возможности детей, нам пришлось модифицировать некоторые игры.

Формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности осуществляется в процессе обучения детей рисованию, лепке, аппликации, конструированию. Основными задачами работы выступают:

- формирование интереса к продуктивным видам деятельности;
- стимулирование подражания действиям взрослого;
- развитие зрительно-моторной координации;
- развитие ручной моторики, согласованности действий обеих рук;
- стимуляция речевого подражания.

Последовательность работы по обучению детей рисованию, лепке, аппликации, конструированию следующая:

- демонстрация способов действия (показ сопровождается пояснениями);
- привлечение ребенка к выполнению действий по подражанию;
- привлечение ребенка к совместному выполнению работы (например, ребенок дорисовывает колеса к машине, лучики к солнышку или по очереди со взрослым выкладывает кубики при строительстве башни);
- самостоятельное выполнение простых рисунков, конструкций, поделок;
- перенос усвоенных действий на новый подобный предмет (например, способ изображения карандашом используется при работе с кистью) и способ действия в новые ситуации (например, лепка колобка, горошин для куклы, ягодок для мишки).

В процессе формирования предпосылок к продуктивным видам деятельности закрепляются знания о свойствах, качествах предметов и материалов, о взаимном расположении предметов в пространстве, а также совершенствуются способы действий с предметами.

Важнейшим условием закрепления умений и навыков, сформированных на занятиях, является организация самостоятельной деятельности детей в специально созданной предметно-развивающей среде.

Для этого взрослый обеспечивает подбор материала:

- для игр на закрепление сенсорных эталонов (разборные матрешки, пирамидки, вкладыши разных размеров, доски с пазами разных форм, парные игрушки одинакового цвета);
- для рисования (листы бумаги, карандаши разных цветов);
- для конструирования (конструкторы, разнообразные по материалу, размеру и характеру деталей).

Работа, направленная на познавательное развитие детей третьего года жизни, способствует расширению и уточнению пассивного словаря детей, а также стимулирует речевое подражание взрослому, употребление слов, обозначающих признаки предметов, действия.

Список литературы

1. Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 172 с.
2. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 184 с.
3. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания : метод. пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, И. А. Выродова и др. / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Полиграф сервис, 2003. — 124 с.

Л. Л. Гришина

(МБДОУ детский сад № 114, г. Брянск, Россия)

АКТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРИ ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАРШРУТА РАЗВИТИЯ

В специальной психолого-педагогической литературе уделяется большое внимание вопросам индивидуально-дифференцированного воздействия в коррекции тяжёлых нарушений речи, в частности выбору и построению индивидуального образовательного маршрута ребёнка при общем недоразвитии речи (ОНР).

В практике работы учителей-логопедов вызывает затруднение ведение индивидуального образовательного маршрута каждого ребёнка группы параллельно с освоением коррекционной программы. Документ зачастую дублирует данные воспитанника и задачи коррекционной программы, не «работает» на актуальную зону развития ребёнка.

Проблема реализации индивидуального образовательного маршрута решается в коррекционно-логопедическом воздействии при общем недоразвитии речи у детей групп компенсирующей направленности МБДОУ детского сада № 114 «Чебурашка» г. Брянска.

Мы разработали такую форму индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), которая удобна при экспресс-анализе актуального развития каждого ребёнка и гибком индивидуально-педагогическом воздействии. ИОМ не дублирует номенклатурные документы учителя-логопеда, а становится «работающим» документом, позволяет определить «зону ближайшего развития» ребёнка, оптимально и эффективно, с наименьшими временными затратами выстроить индивидуальное образовательное пространство.

Цель индивидуального образовательного маршрута — создание условий для эффективного планирования и устранения нарушения речевых процессов, неречевых функций посредством индивидуализированного коррекционно-развивающего воздействия. ИОМ — индивидуальный инструмент педагога, в котором он определяет оптимальное содержание,

формы и методы организации образовательного процесса для каждого ребёнка с целью получения результата, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается нами на основе «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой, речевой карты обследования конкретного ребёнка группы компенсирующей направленности. Он является составной частью рабочей программы учителя-логопеда и отражает процесс развития воспитанника. ИОМ может изменяться и дополняться.

Задачи индивидуального образовательного маршрута определяют содержание, объём и последовательность формирования компонентов речевой сферы, неречевых функций каждого ребёнка группы компенсирующей направленности, гибко изменяются с учётом индивидуального темпа преодоления дефекта.

В структуре ИОМ отражены:

- логопедическое заключение;
- краткая характеристика нарушения с указанием проблемных зон многоуровневого процесса общего речевого недоразвития;
- форма реализации содержания коррекционного обучения (индивидуальная, подгрупповая);
- периоды осуществления образовательной деятельности;
- содержание коррекционной работы по направлениям коррекции речевых, неречевых функций.

ИОМ оформляется в виде таблицы. В нём отражены данные ребёнка: фамилия, имя, группа ДОУ, логопедическое заключение, краткая характеристика нарушения (итоги логопедического обследования в баллах). Балльная оценка степени сформированности речи, неречевых психических функций дополняется кратким обозначением характера нарушения. Например, в графе освоения лексико-грамматической стороны речи может быть указано: сущ. И. п, мн. ч.; сущ. Р. п. мн. ч.; притяжательные прилагательные и т. д. Характеристика нарушения звукопроизношения может содержать пояснения: дефект озвончения, боковой (односторонний) сигматизм свистящих и др. Зоны грубого нарушения компонентов речи, речевой сферы ребёнка выделены цветом, что удобно при анализе и составлении плана индивидуальной работы.

Реализация коррекционного обучения осуществляется при индивидуальном и подгрупповом воздействии. Первая страница документа включает блок индивидуальной работы, вторая — подгрупповой. Весь период обучения разбит на месяцы. *Блок индивидуальной работы* отражает коррекцию лексико-грамматической стороны речи; звукослоговой структуры слова; фонематического восприятия; артикуляционного праксиса, звукопроизношения. *Блок подгрупповой работы* — коррекцию моторных функций; лексико-грамматической стороны речи; фонематического восприятия;

артикуляционного праксиса, звукопроизношения. Часть содержания оформляется на текущий период коррекционного обучения с учётом задач коррекционной программы, перспективного плана учителя-логопеда. Ежедневно (ежемесячно) в ИОМ вносятся краткие пометки: примеры отрабатываемых с ребёнком слов, грамматических конструкций, звуков, двигательных упражнений.

Приведём примеры заполнения индивидуального образовательного маршрута в старшей группе компенсирующей направленности для детей 5–6 лет с ОНР (3-го уровня).

При формировании **лексико-грамматической стороны речи** в индивидуальной работе мы отражаем примеры лексических единиц и грамматических категорий, отрабатываемых на индивидуальных занятиях.

В графе «Лексико-грамматическая сторона речи» в подгрупповой работе мы отражаем умения, формируемые в ходе фронтальных занятий. Например, для детей 5–6 лет, *сентябрь*: умение различать и называть одушевлённые, неодушевлённые предметы. *Октябрь*: умение образовывать сущ. И. п. мн. ч. с окончаниями -и, -ы; -а, -я; умение согласовывать количественные числительные «один», «одна» с сущ. в роде. *Ноябрь*: умение образовывать сущ. Р. п. ед. ч. без предлога и с предлогом У; сущ. с уменьшительно-ласкательным значением с флексией -ик и без неё. Таблица дополняется конкретными примерами для каждого ребёнка.

Работу над **звукослововой структурой слова** мы проводим поэтапно в соответствии с закономерностями её формирования. Примерный план работы может быть представлен следующим образом. *Сентябрь*: усвоение слоговых структур и слов доступного слогового состава. *Октябрь*: восприятие и воспроизведение изолированных языковых единиц (гласных звуков, слогов, слов): дифференциация силы, длины звучания языковых единиц. *Ноябрь*: восприятие и воспроизведение изолированных языковых единиц: воспроизведение образцов; произнесение и контроль правильности (на основе соотношения с символами). *Декабрь, январь*: восприятие и проговаривание последовательностей языковых единиц: идентификация и анализ по количественному составу, порядку следования, темпу и ритму воспроизведения. *Февраль*: воспроизведение заданного количества языковых единиц (с учётом порядка следования, темпа, ритма, паузирования). *Март, апрель, май*: восприятие и произнесение слов различной слоговой сложности: структурное оформление лексических единиц различного слогового состава (в процессе сопряжённого, отражённого, самостоятельного однократного и многократного проговаривания). Графы таблиц заполняются на год и ежемесячно дополняются примерами отрабатываемых с ребёнком слоговых структур.

Формирование фонематического восприятия (на индивидуальных занятиях логопеда) включает следующие задачи: различение на слух гласных и согласных звуков, выделение в слове 1-го ударного гласного звука. Работа иллюстрируется конкретными примерами, вносимыми в графу по

ходу коррекции. В подгрупповой работе мы ориентируемся на содержание фронтальных занятий. Работа может быть распределена следующим образом: *декабрь-февраль (2-й период обучения)* — различение звуков по признакам: глухость-звонкость; твёрдость-мягкость. Звуковой анализ. Звуковой синтез. Примеры освоения ребёнком конкретного материала вносятся в лист индивидуального маршрута за каждую неделю обучения. *Март — июнь (3-й период обучения)*: дифференциация по звонкости-глухости; твёрдости-мягкости; месту образования. Анализ и синтез (ат, -та), односложных слов.

В индивидуальной работе с ребёнком при формировании **артикуляционного праксиса, звукопроизношения** мы отмечаем развитие кинетической и кинестетической основы артикуляторных движений. В зависимости от вида нарушения сформированности звуков мы выбираем активацию тех групп мышц, деятельность которых наиболее нарушена. Так, при губно-зубном произношении планируем активацию крылонёбной наружной мышцы, подбородочно-язычной, мышц смеха и щёчных мышц. При межзубном произношении внимание уделяется подъязычно-язычной, продольным мышцам языка. Пример записи *сентябрь*: кинестетическая основа артикуляторных движений: определение положения губ при произнесении звуков (визуальный контроль). Кинетическая основа артикуляторных движений: крылонёбная наружная мышца (формирование артикуляторного уклада звука С). *Октябрь*: кинестетическая основа артикуляторных движений: определение положения кончика языка при произнесении звука (визуальный контроль). Кинетическая основа артикуляторных движений: подъязычно-язычная мышца. *Ноябрь*: кинестетическая основа артикуляторных движений: последовательность звуков по беззвучной артикуляции. Кинетическая основа артикуляторных движений: крылонёбная наружная, мышцы смеха. *Декабрь*: кинестетическая основа артикуляторных движений: определение положения кончика языка при произнесении звуков (без визуального контроля). Кинетическая основа артикуляторных движений: подъязычно-язычная мышца, щёчные.

Последовательность постановки и автоматизации звуков планируется по результатам текущих коррекционных занятий и переносится в ИОМ из индивидуальной тетради ребёнка, речевого профиля группы. Подгрупповая работа отражает последовательность формирования звуков речи в ходе фронтальных занятий по формированию правильного звукопроизношения.

При формировании **моторных функций** отмечаем номер упражнения для развития кинетической и кинестетической основы движения руки.

Данная система индивидуальной работы была апробирована в ДОУ и показала свою эффективность. Она позволяет оценить личностно-индивидуальный профиль каждого ребёнка и обеспечить динамику его развития.

Список литературы

1. *Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю.* Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез : монография. — Таганрог: Сфинкс, 2010. — 108 с.
2. *Гришина Л. Л.* Оценка степени сформированности речи детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи // Образовательные технологии в коррекционном процессе : сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 36–41.
3. *Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников. — СПб. : СОЮЗ, 2001. — 191 с.

О. Г. Ивановская

(ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия)

МЕСТО СКАЗОК КАК СИММЕТРИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА

Существование человека протекает во времени и пространстве. Важной характеристикой времени и пространства является ритм — закономерное повторение тождественных или аналогичных компонентов через равные или соизмеримые интервалы в пространстве и/или во времени. Ритм, с одной стороны, обеспечивает равномерность, а с другой — разнообразие. Ритм на непродолжительных отрезках пространства/времени представляет собой чередование. Ритм как изменение в пространстве и во времени на протяжённых отрезках представляет собой не линейное, а спиралевидное продвижение (развитие) как повторяемость одного и того же компонента, но изменённого пространством и временем, в котором он существует.

Упорядоченность как характеристика времени и пространства обеспечивает существование человека в мире. Так, биоритмы определяются вращением Земли вокруг Солнца (годовые циклы), вращением Луны вокруг Земли (месячные циклы), вращением Земли вокруг своей оси (суточные циклы), сердечными, дыхательными, пищеварительными и прочими ритмами.

И. Кант в своей «Критике чистого разума» настаивал на том, что важнейшие *созерцания*, априорные по отношению ко всякому чувственному восприятию, суть: пространство — форма внешней чувственности — и время — форма чувственности внутренней. Пространство и время суть первоначальные «созерцания», «интуиции» человеческого разума, предшествующие всякому опыту [6].

Для первобытного человека — представителя неписьменной культуры — и для маленького ребёнка мир существует как микрокосм (мир привычной среды обитания) и макрокосм (мир окружающей природы). Космосу противостоит хаос. Преимущественными являются наглядно-образное мышление, целостное восприятие мира, ощущение себя в центре реально-

сти. Мир организуется при помощи бинарных оппозиций: «свой — чужой», «верх — низ», «правый — левый», «жизнь — смерть» и др.

Например, имеющая очень древние корни русская народная сказка «Куручка Ряба» иллюстрирует восприятие древними людьми мирового порядка. Яйцо здесь символизирует жизнь. Но материал, из которого оно произведено (золото) — знак смерти. Дед и баба как человечество в своём предельном воплощении (мужчина и женщина, оба уже на закате жизни) пытаются понять смысл жизни и смерти, но не могут. Мышка — это, в представлениях древних, животное-медиатор, посредник между «верхним» и «нижним» мирами, так как она живёт в норке. Мышка разбивает золотое яйцо. Дед и баба в отчаянии. Но курочка Ряба даёт им надежду на продолжение жизни, на то, что их не постигнет немедленная смерть.

В этой сказке отражены архаические представления человека о жизни и смерти, «верхнем» и «нижнем» мире, о мужском и женском начале (бинарная оппозиция «правый — левый»).

Повторяемость событий, «циклическое» время, восприятие себя и окружающих предметов как объектов целостного мира характерны для традиционных культур и сказки. Например, глубоко архаичными ещё в эллинистической культуре были представления о Судьбе, которую можно предугадать, предсказать, но нельзя изменить (перед Судьбой трепетали даже олимпийские боги). Недаром человек либо идёт навстречу своей Судьбе, либо она его настигает — Судьба движется по кругу.

Разнообразные трактовки сказки «Колобок» интерпретируют животных, встретившихся Колобку, либо как этапы взросления («заяц» — робость детства; «волк» — безрассудный напор отрочества и юности; «медведь» — косность, негибкость зрелости; «лиса» — хитрость, опыт старости), либо как времена года (периоды суток), причём зиме (ночи) соответствует небытие. Однако на смену вновь придёт новый день, курочка Ряба снесет другое яичко, бабка испечет новый колобок.

Сказка «Репка» в разных пересказах показывает роль взаимопомощи при совместной работе. Причём в пересказе А. Н. Афанасьева как равноправные помощники при вытаскивании репки выступают «ноги» — древние символы предков, которые в тёплое время года «приходят», оставляя различные символические «следы», на помощь потомкам в сезонных работах [2]. В пересказах Н. Е. Ончукова [7] и К. Д. Ушинского [11] помощником является мышка — «посредник» между «верхним» и «нижним» миром.

Основатель этнопедагогики Г. Н. Волков по поводу «Репки» писал: «Это очень похоже на притчу Христа о горчичном семени: оно самое малое из всех семян, но когда вырастает, то становится самым большим из всех садовых растений. В "Репке" раскрываются ресурсы, резервы бесконечного вселенского развития» [4, с. 127]. Теоретики философии синергетики И. Пригожин и И. Стенгерс отмечали, что самое незначительное изменение в системе может привести к значительным последствиям — к «раскручиванию спирали развития» [9].

Вот учительские интерпретации сказки «Колобок» («раскручивающие» профессиональную точку зрения взрослых людей):

- «1. В ситуации опасности стремись действовать.
2. Откажись от стереотипов <...> Будь гибким.
3. Если хочешь чего-то добиться — не медли. Действуй решительно.
4. Хитростью можно многого добиться.
5. Быстрая реакция — залог успеха. Чутко реагируй на окружающее.
6. Распознавай манипулятора, учись противостоять манипуляции.
7. Умей рефлексировать.
8. <...> Даже в ситуации кажущегося отсутствия резервов их всегда можно найти.
9. Нельзя быть беспечным — к словам старших надо прислушиваться.
10. Родители не должны оставлять детей без присмотра.
11. Если вы хотите иметь детей, не теряйте надежды (в случае трагедии создания Колобка как акта зачатия и рождения долгожданного ребёнка).
12. Высоко взлететь — больнее падать.
13. Присмотрись: есть ли фундамент у очередной ступеньки, на которую ты взобрался.
14. Не воспринимай всё буквально...
15. Если уж ты решил отделиться от родителей, осознай цель этого.
16. Знай меру эмансипации — насколько большим должно быть отдаление.
17. От судьбы не уйдёшь...
18. Наглость не порок — всё равно сожрут.
19. Без специальных усилий не извлечёшь скрытые ресурсы.
20. Используй свои недостатки (в песенке Колобок сообщает о своём происхождении — "по амбару метён, по сусечкам скребён", т. е. из пыли и грязи; иными словами, генотип нукудышный, чего же меня есть?).
21. Умей просчитывать стратегию своего поведения.
22. Не рекламируй себя, лучше прикинься несъедобным.
23. Не хами первым встречным — это попросту опасно.
24. Будь осторожен в кризисные моменты своей жизни (при трактовке путешествия Колобка от подоконника до встречи с Лисой как этапов возрастного развития от младенчества до ранней юности).
25. Первые сексуальные контакты наиболее опасны (катастрофой стала встреча именно с особой женского пола — Лисой, до этого момента юному Колобку встречались исключительно звери-мужчины).
26. Трудный подросток характерен для конфликтной семьи (отношения между дедом и бабкой далеки от идеальных)» [3, с. 80–81].

Как любые мифологические представления эти интерпретации очень приблизительны, их основная функция — упорядочить предметный мир, придать предметам символический смысл. Миф — это чисто человеческий способ осмысления мира, образная знаковая система. В. Я. Пропп приво-

дил слова И. М. Тронского: «Миф, потерявший социальную значимость, становится сказкой» [цит. по: 10, с. 32]. И наоборот — сказка как история актуального содержания мифологизируется.

Осмысление организации пространства и времени привело к возникновению понятия симметрии. Симметрия упорядочивает хаотический Космос и придает наблюдаемому человеческий смысл. В современных гуманитарных исследованиях продолжают закрепляться связанные с ритмом понятия синергетики: энтропия (рассеяние, неупорядоченное состояние системы) / неэнтропия (упорядочение), симметрия / асимметрия, вероятность, точка бифуркации и др.

Приведенные выше примеры демонстрируют существование в сказках зеркальной симметрии («Курочка Ряба»), трансляционной (переносной) симметрии («Колобок», «Репка»), винтовой симметрии (учительские интерпретации сказки «Колобок»).

Идеалы симметрии издавна проникали и в педагогику в виде идей воспитания прекрасным. Платон говорил: «Быть прекрасным — значит быть соразмерным (*symmetricon*)». Под прекрасным в широком смысле с древних времён народы понимали саму жизнь в её непрерывном развитии, движении к прогрессу. Черты прекрасного усматривались людьми в явлениях природы, общении, труде, художественных ремеслах, выразительных звуках (музыке), организованных движениях (пластике, танцах), художественно организованном слове, т. е. в разнообразных проявлениях ритма. Воспитание фольклором со времён К. Д. Ушинского стало неотъемлемой характерной чертой отечественной педагогической мысли (Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, Е. И. Тихеева, Ш. А. Амонашвили и др.).

Благодаря существованию явления симметрии, можно заметить, что достижение связности и интуитивное ощущение цельности текста имеют в своей основе аналогичные механизмы. Если основным средством достижения связности текста является повтор (звуковой, морфемный, лексический и пр.), то ощущение цельности текста тесно связано с его симметричностью. Для симметрии же повторы — основной элемент.

Использование сказки в педагогике традиционно означает неторопливый темп повествования, усвоение детьми гармонично («соразмерно») организованных текстов, сбалансированное использование лексико-грамматических средств, укорененных в культуре образов, привычные методы обучения.

Однако на языке сказки можно проиллюстрировать и переход к современному периоду развития коррекционной педагогики, обозначенному термином «дети с ограниченными возможностями здоровья» («с особыми образовательными потребностями») [1, ст. 2]. Термин этот связан с понятием «жизненного мира» — субъект, еще до того как стать субъектом деятельности, уже является субъектом собственной жизни (Э. Гуссерль). Книга Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес» (1869) была проникнута экзистенциальной философией. С образом Алисы связана главная тема книги — тема всей неклассической философии — тождество человека самому себе

(центральная симметрия в организации текста). Главный вопрос «Алисы» — «Кто ты?». На него Алиса ответить не может, и он остаётся в сказке открытым. Несмотря на все превращения и нелепицы, Алиса и в конце сказки продолжает оставаться собой [8].

Отличие синергетических концепций от традиционных педагогических представлений — в акценте не на упорядоченности системы, а на её неравновесных состояниях. Основными принципами (паттернами) современного синергетического подхода в педагогике являются: идея об открытости систем; идея о конструктивной роли хаоса; идея о резонансном воздействии и др.

Таким образом, сказочные тексты могут стать основой современных коррекционных подходов на новом витке переосмысления значения фольклора для развития ребенка [5].

Список литературы

1. Об образовании : закон 273-ФЗ от 29.12.2012. — М. : Кодекс, 2019. — 192 с.
2. *Афанасьев А. Н.* Народные русские сказки. — М.: Альфа-книга, 2017. — 1087 с.
3. *Вачков И. В.* Групповые методы в работе школьного психолога. — М. : Ось-89, 2002. — 224 с.
4. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2000. — 176 с.
5. *Ивановская О. Г., Елецкая О. В.* Сказочное развитие речи. — Ростов н/Д: Феникс, 2018. — 78, [1] с.: ил. [Речевая школа]
6. *Кант И.* Критика чистого разума. — М. : Эксмо, 2001. — 880 с.
7. *Ончуков Н. Е.* Северные сказки. — М. : Роща, 2017. — Кн. I. — 530 с.
8. *Поринец Ю. Ю.* Книги, которые читают наши дети, и книги, которые им читать не следует. — СПб. : Сатисъ, 2019. — 179 с.
9. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 304 с.
10. *Пропп В. Я.* Русская сказка. — М. : Лабиринт, 2005. — 384 с.
11. *Ушинский К. Д.* Детский мир : хрестоматия. — М. : Эксмо, 2009. — 672 с.

Н. М. Киреева, Н. В. Рыбак

(ГБСУСО ДДИ № 1, Санкт-Петербург, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА)

В течение многих лет мы работаем с детьми, имеющими проблемы в интеллектуальном развитии. Не так давно они считались «необучаемыми». Однако многолетняя работа с «особыми» детьми вселяла надежду и уверенность в том, что это дети с неиспользованным до конца потенциалом и шансами на более высокое развитие. В наших воспитанниках мы видим людей с обычными достоинствами и недостатками. Они умеют радоваться и огорчаться, проявляют привязанность к близким, любят и хотят общаться. Из-за отсутствия речи перед этими детьми встает непреодолимый барьер

ер, не позволяющий быть услышанными, понятыми. Большинство детей из-за того, что окружающие люди не понимают их сигналов, отказываются от контактов или добиваются удовлетворения своих потребностей с помощью иррационального поведения, иногда и агрессивного.

Ежедневная работа поставила перед нами задачу поиска путей решения проблемы обучения неговорящего ребенка позитивному взаимодействию, общению со взрослыми и сверстниками.

В настоящее время в нашем учреждении реализуется инновационный социальный проект «Общение без границ», программа Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, «Право быть равным».

У этих детей наблюдается грубое недоразвитие речи и ее функций (коммуникативной, познавательной, регулирующей), речь как средство коммуникации им недоступна. Подавляющее большинство детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) не владеют вербальной речью (80%). Поэтому работа в проекте «Общение без границ» позволяет нам, педагогам, помочь детям с проблемами речевого развития овладеть иной коммуникативной системой, где особое место занимают невербальные коммуникативные средства.

Коммуникация — это элемент общения, в ходе которого осуществляется передача, обмен информацией, происходит выражение и обмен чувствами, интересами, потребностями.

Альтернативная коммуникация, является мультимодальной системой общения, использующей речевые и неречевые средства.

Начинается работа с диагностики, целью которой является выявление коммуникативных навыков, оценка когнитивных способностей (насколько ребенок понимает связи), сенсомоторных навыков, изучение психоэмоциональных особенностей. Это помогает определить уровень актуального и зону ближайшего развития ребенка, выявить его резервные возможности и в дальнейшем выстроить систему абилитации и реабилитации.

Сбор информации о коммуникативных навыках ребенка проводится с помощью педагогического наблюдения в повседневной жизни, а также в специально созданных условиях. Полученные материалы обобщаются и соотносятся с соответствующим этапом коммуникативного развития по Х. Севенингу (Sevening). Для проведения диагностики мы используем матрицу общения, «Карту наблюдений» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л. А. Нисневич. Этот инструментарий оценки, опирающийся на научную и клиническую базу, фиксирует текущий коммуникативный уровень ребенка и позволяет выработать план обучения.

По результатам диагностики мы выявили, что у наших воспитанников на данном этапе наиболее ярко выражены отказ или отвержение чего-либо; просьба продолжить действие (ещё); выбор предмета, игрушки, еды; просьба получить новый предмет (игрушка, одежда, еда); просьба обратить внимание.

В силу тяжести нарушений дети не могут вербально сообщить о своих коммуникативных целях. Поэтому мы ориентируемся на их навыки и проявления: телодвижения, звуки, голосовые реакции, выражение лица. Например, ребенок, используя простой жест, отталкивает объект или человека, дает предмет, который не нравится, пинает ногами, топает; отрицательно мотает головой, утвердительно качает головой; кричит, плачет, подает особые голосовые сигналы «ага», улыбается, гулит, визжит, смеется; смотрит, отворачивается, гримасничает.

Исходя из результатов диагностики, дальнейшей целью нашей работы является подбор и предоставление каждому ребенку доступной системы коммуникации, расширение его коммуникативной активности, а также обучение пониманию речи на основе формирования представлений об окружающем.

Для реализации задач альтернативной коммуникации используются методы дополнительной и поддерживающей коммуникации, позволяющие через взгляд, мимику, жесты, изображения, символы, электронные средства привлечь детей к общению.

В содержание коррекционно-развивающей работы включаются следующие разделы и направления: зрительно-моторная и слуховая стимуляция; обучение пониманию слов и действий, соотнесению их; обучение эмоциональному реагированию на речь и ответной реакции; обучение жестовой речи; обучение навыкам общения и др.

Одним из направлений формирования навыков альтернативной и дополнительной коммуникации является обучение жестовой речи детей с ТМНР.

Движения тела и жесты — составная часть нашей ежедневной коммуникации. В случае отсутствия устной речи движения тела и жесты выступают как одно из доступных коммуникативных средств выражения сообщений и понимания окружающих.

Обучение правильному употреблению слов (жестов) необходимо для выражения желаний и установления контактов с окружающими людьми.

Жесты делают слово «видимым», помогают создать «мостик» к устной речи. С помощью жестов как средства альтернативной и дополнительной коммуникации дети приходят к пониманию возможности оказывать воздействие на окружающих, впервые осознают смысл и значение языка. Выполнение и воспроизведение жестов задействует разные анализаторные системы (зрительную, кинестетическую), что улучшает понимание сообщения. Жесты предъявляются визуально, в медленном темпе, что облегчает детям их понимание.

Сначала мы формируем «словарь» жестов — самые первые, необходимые и полезные ребенку символы. Так, обучаем установлению контакта и привлечению внимания. Учим элементарным формам вежливости (благодарить, здороваться, прощаться), понимать и выражать просьбу жестами (подносить указательный палец к глазам — «смотри», к уху — «слушай»),

ко рту — «говори»). Создаем ситуации, в которых ребенок просит понравившуюся игрушку, предмет и использует жест «Дай» (протягивает руку ладонью вверх, пальцами руки выполняет сгибательно-разгибательные движения к себе (в значении «дай мне ...», «хочу ...»). Затем учим выражать отказ или одобрение (нравится — не нравится) и использовать жесты «нет/да» кивком головы. Обучаем просьбе продолжить действие с помощью доступного жеста (постучать кулачками, требуя добавки) и слова «еще».

Дети понимают сменяемость режимных процессов, поэтому для лучшего их осмысления учим подражать действиям партнера по коммуникации (показывать, что делает кто-то в ответ на словесный (жестовый) комментарий, например, «Максим чистит зубы, ест, пьет, одевается»). Далее идет обучение подражанию предметным, соотносящим, орудийным и предметно-игровым действиям взрослого с помощью жестов (например, сервировка стола игровыми аналогами посуды, укладывание куклы спать, одевание куклы и т. п.). Формируем понимание того, что жест обозначает конкретный, знакомый предмет (например, зубная щетка — «чистить зубы», чашка — «пить», и т. д.). Помогаем ребенку имитировать адресованные ему жесты и жестовые комментарии взрослого относительно выполнения действий в режиме дня, их завершения: «Умыться», «Есть», «Заниматься», «Гулять» и др.

Значимым для детей является понимание последовательности действий и событий. Поэтому мы учим понимать жест, выражающий последовательность действий («сначала — потом»), а также понимать завершенность действия («все», «конец», «закончили»). Учим понимать вопросы поискового характера («Где...?») и показывать указательным жестом предмет: «Покажи...». Формируем умение понимать вопросы и выбирать предпочитаемый предмет: «Тебе дать это?», «Что тебе дать?», «Хочешь...?», «Что ты хочешь?». Для этого создаем специальные коммуникативные ситуации, стимулируем ответ «Да»/«Нет» в виде жеста и учим использовать указательный жест и жест «Дай!».

Для наших воспитанников является актуальным выражение своих эмоций и чувств: радости, любви, страха, грусти, злости. Чтобы научить выражать эти эмоции, используем определенные жесты, например, обнимающее движение и поглаживание себя по щеке — «я тебя люблю», «мама»; сжать кулаки и нахмуриться — «злость»; провести «слезы» вниз по щекам — «грусть»; улыбаться — «радость».

Лучшему усвоению жестовой речи способствуют малые фольклорные формы, песенки, потешки, считалки, короткие стихотворения. Воспитанники эмоционально откликаются на музыку. Одним из приемов работы на данном этапе является «рассказывание» стихотворений руками, т. е. с помощью жестов. Дети запоминают последовательность собы-

тий или действий, описанных в стихотворении, песенке и с удовольствием их исполняют.

Необходимыми условиями успешной работы являются создание как можно больше ситуаций и поводов для коммуникации, интерес к потребностям каждого ребенка, поддержка, поощрение его в процессе общения, а также работа всех взрослых в единой команде. Человек, помогающий детям осваивать альтернативную и дополнительную коммуникацию, должен обладать определенными чертами «хорошего партнера» по коммуникации. Это терпеливость и спокойствие, выдержка и отсутствие суетливости, доброжелательность и внимание к партнеру, искренность и отзывчивость, заинтересованность и умение слушать и слышать.

Постоянная кропотливая работа по формированию коммуникативных навыков и жестовой речи дала определенные результаты. Повысилась коммуникативная активность неговорящих детей, расширился спектр доступных для них форм общения, улучшилось понимание речи, увеличился «словарный» запас жестовой речи, гармонизировался эмоциональный фон, расширился круг общения и активного взаимодействия в социуме (родители, опекуны, другие взрослые, сверстники). Дети стали более уверенными и самостоятельными, чувствуют себя включенными в общение с людьми, общаются с ними на равных, что улучшает качество жизни детей и расширяет возможность их социальной адаптации.

Трудно не согласиться со словами Малгожаты Квятковской, польского педагога, специалиста по социальной работе: «Работая с детьми, имеющими нарушения в развитии, специалист одновременно является учителем и терапевтом. Достичь намеченных результатов и получить удовлетворение от работы возможно благодаря следующим качествам: терпимость; восприимчивость и открытость к нуждам других людей; умение выражать принятие и подтверждать значимость; творческое отношение к работе».

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация : сб. метод. матер. семинара в рамках образоват. форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О. Н. Тверская, М. А. Щепелина ; вып. ред. А. Г. Гилева. — Пермь, 2018. — 160 с.
2. Дополнительные общеобразовательные программы для детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития / под ред. В. Н. Асикритова, Т. А. Алексеевой, Е. Ю. Коржовой. — СПб. : ЛЕМА, 2015. — 448 с.
3. *Квятковска М.* Глубоко непонятные дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. — СПб. : Скифия, 2016. — 386 с.
4. Сборник программ коррекционных курсов для детей и подростков с глубокой умственной отсталостью / Т. А. Алексеева, Л. Б. Баряева, Л. И. Кайкина, Л. В. Капустянская и др. ; под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб. : ЦДК проф. Баряевой, 2015. — 54 с.
5. *Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. — М.: Теревинф, 2014. — 432 с.
6. Альтернативная коммуникация : метод. сб. / авт.-сост. Е. А. Штягинова. — Новосибирск, 2012. — 31 с.

*Л. А. Кузнецова, Л. В. Петрова, А. А. Кузьмина
(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

А. Н. ГРАБОРОВ И СОВРЕМЕННОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В истории русской специальной педагогики заслуживает внимания факт всеобщего признания развивающей роли труда и использования его как педагогического средства коррекции нарушений развития умственно отсталых детей. Тому подтверждение труды дефектологов 20-х годов XX века: Д. И. Азбукина, А. Н. Граборова, Е. К. Грачевой, В. П. Кащенко, М. П. Постовской, Г. Я. Трошина и других, которые так или иначе признавали большое педагогическое значение занятий ручным трудом в развитии умственно отсталых детей.

Однако мнения ученых того времени по некоторым вопросам расходились. Так, В. П. Кащенко рассматривал ручной труд в первую очередь как средство удовлетворения потребностей растущего организма в мышечной деятельности и считал, что труд закономерно автоматически развивает у этих детей запас представлений, наблюдательность, волевое усилие и другие качества чисто автоматически, без специальной целенаправленной работы. Однако систему умственных действий, которые могут сформироваться у детей в процессе трудового обучения, он не рассматривал.

Другие ученые развивали идею автоматического положительного воздействия труда на психическое развитие умственно отсталого ребенка. Наиболее последовательным в развитии этой идеи был А. Н. Граборов.

Алексей Николаевич Граборов, выдающийся Российский олигофренопедагог, был первым, кто начал разрабатывать теорию образования умственно отсталых детей. В годы становления отечественной вспомогательной школы он многое сделал для развития в ней трудового обучения. С 1912 года Алексей Николаевич работал учителем гимнастики и ручного труда в школе для умственно отсталых детей, открытой сотрудниками Психоневрологического института. В 1915 году он открыл в Петрограде частную школу-пансион для умственно отсталых детей; став ее директором, продолжал давать уроки труда, демонстрируя высокое педагогическое мастерство в работе с умственно отсталыми детьми. В 1919 году, он выступал на первом Всероссийском съезде по охране детства с докладом о трудовом обучении детей в советской вспомогательной школе. А. Н. Граборов принимал участие в организации различных курсов и читал лекции по трудовому воспитанию и обучению во вспомогательной школе, много принципиальных вопросов поднимал в своих трудах.

Алексей Николаевич активно защищал идею взаимосвязи мышления ребенка и его мускулатуры, о чем писал ещё 1920 году. Отдавая должное физическому развитию детей в процессе ручного труда, в то же время он утверждал, что введение труда в школу, связь общего образования и труда

обеспечивают исключительно благоприятные условия для воспитания основных видов психической деятельности умственно отсталого ребенка.

Будучи сторонником сенсуалистических идей, А. Н. Граборов разработал свою «систему сенсомоторной культуры», в которой основными компонентами и социально значимыми элементами были игра, ручной труд, экскурсии в природу и т. п. Он писал, что «труд не только упражняет воспринимающие механизмы, он содействует их активной употребляемости, направляя внимание на их работу. В одном случае ребенку надо выделить цвет, в другом — величину, в третьем — вес объекта. Работа воспринимающих механизмов теснейшим образом связана с работой моторики... Труд содействует развитию восприятий. Под влиянием занятий трудом нечеткие, аморфные, слабо дифференцированные восприятия умственно отсталого ребенка постепенно переходят в восприятия четкие, дифференцированные... Труд, пробуждая активность личности, делает восприятия более богатыми, знания ребенком окружающей действительности более четкими и разнообразными... Упражняясь в тех или иных операциях, учащийся анализирует, сравнивает, сопоставляет — он мыслит. Оперируя инструментами и материалами, ученик начинает шире употреблять свои воспринимающие механизмы, познание окружающего становится все более и более четко отражающим действительность в сознании ребенка. Ребенок развивается» [2, с.52].

Заслуга А. Н. Граборова в этом вопросе заключается в том, что он обозначил проблему труда как средства, обеспечивающего психическое развитие ребенка (сенсомоторное развитие, развитие восприятий, памяти, мышления, развитие эмоциональной сферы, воспитание характерологических черт личности).

Поддерживая идеи саморазвития ребенка в условиях трудовой деятельности, господствующие в 20-е годы в специальной педагогике, он писал, что «при ручном труде каждое движение ребенка дает ясный осязаемый результат, немедленно же оцениваемый. Самый процесс работы ставит работающего в такое положение, из которого он должен найти выход. Так постепенно и последовательно вырабатывается способность ориентироваться, выбирать наиболее удобный и требующий меньше затраты сил путь. Работая, воспроизводя вещи, выполняя задания, ребенок воспитывает уверенность в себе, развертывает собственную личность» [4, с. 53].

Основная мысль А. Н. Граборова заключалась в том, что познавательные процессы будут автоматически улучшаться, если ребенок будет включен в ручной труд, что ребенок сам в труде «развертывает собственную личность» и у него «самовоспитываются» такие качества, как ориентировка, уверенность, умение найти правильный план выполнения задания.

Современная практика обучения умственно отсталых детей, а также специальные исследования, показывают, что такого непосредственного «самовоспитания», автоматического улучшения познавательных процессов у ребенка не происходит, если над этим специально не работают педагоги. Такую пассивно-сенсуалистическую концепцию в понимании роли труда в

развитии умственно отсталого ребенка, возникшую в ранней дефектологии, можно считать ошибочным теоретическим положением.

Анализ опубликованных работ А. Н. Граборова раскрывает трудности и ошибки в развитии новой науки олигофренопедагогики, которые были обусловлены в известной степени историческими условиями. По этому поводу Г. М. Дульнев, отмечая значение деятельности А. Н. Граборова, писал: «А. Н. Граборов прошел большой, трудный путь творческих исканий, ошибок, успехов. Он был одним из первых создателей нашей отечественной науки об обучении и воспитании умственно отсталых детей...» [2, с. 11].

Сейчас, по прошествии многих лет, мы можем смело утверждать, что А. Н. Граборов, прекрасный педагог и ученый, заложил прочный фундамент в деле специального трудового обучения. Прежде всего, надо отметить заслугу А. Н. Граборова в соединении обучения труду с коррекционной работой и раскрытии роли труда как средства коррекции личности умственно отсталого ребенка. Он обозначил коррекционную направленность как один из дидактических принципов обучения в работе с умственно отсталыми детьми. Трудовую деятельность разделил на четыре основных вида: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд по уходу за растениями и животными, ручной труд.

Особое внимание он уделял таким видам, как ручной труд и общественно-полезный труд. А. Н. Граборов определил доступные для работы на уроках ручного труда поделочные материалы (бумага, глина, природные материалы) и виды работы с ними (аппликация, лепка, картонажно-переплетные работы), которые в целом составили содержание трудового обучения в специальной школе. Он создал специальные методики обучения и воспитания учащихся с нарушениями интеллекта на уроках ручного труда (своеобразная методика трудового обучения, когда учащийся идет от изготовления копии вещи к работе по техническому рисунку и чертежу) [2, с. 49].

В методике обучения Алексей Николаевич придавал большое значение строгой последовательности технологического процесса изготовления изделия, в процессе которой развивается мышление, логичность речевых высказываний, когда ученику приходится давать словесный отчет о проделанной работе. Он придавал большое значение закономерной смене форм труда (пропедевтические курсы, иллюстративный труд, бытовой, профессиональное обучение); отметил влияние труда на содержание общеобразовательных предметов (развитие речи, арифметика, естествознание, география) учебного плана вспомогательной школы; подчеркнул особую роль труда в индивидуальном подходе к преодолению тех или иных недостатков умственно отсталого ребенка и многое другое.

Основополагающие идеи А. Н. Граборова актуальны и сегодня, несмотря на появление нового концептуального подхода к решению проблемы трудовой подготовки обучающихся с умственной отсталостью на всех ступенях специального образования. На современном этапе произошел переход от трудового обучения к технологическому образованию. В соответ-

ствии с этим образовательная область «Технология» заняла место, которое раньше отводилось предмету «Трудовое обучение».

В школе «Технология» — это образовательная область, главной целью которой является подготовка учащихся к самостоятельной трудовой жизни в условиях рыночной экономики. Современная специальная трудовая подготовка ориентирована на общекультурное и личностное развитие обучающегося с умственной отсталостью на основе формирования базовых учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков, но и, прежде всего, жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности. Трудовая подготовка школьников направлена на формирование трудовой культуры, обеспечивающей разностороннее развитие личности ребенка (нравственное, эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое) в соответствии с принятыми в семье и обществе нравственными и социокультурными ценностями, а также овладение учебной и трудовой деятельностью [6].

В учебных планах специальных школ для учащихся с умственной отсталостью весомое место по-прежнему занимают уроки ручного труда в младших классах и трудовые технологии в старших классах, а процесс обучения на разных этапах при изучении различных учебных предметов носит практико-ориентированный характер и строится на основе использования практической деятельности, элементов труда.

В целях укрепления позиций ручного и профильного труда как учебного предмета, а также повышения качества уроков технологии, в настоящее время происходит активное оснащение образовательного процесса учебно-методическими пособиями. На сегодняшний день созданы линии учебно-методических комплектов (УМК) в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью к предметной области «Технология» по курсам: «Ручной труд» для 1–4 классов (авт. Л. А. Кузнецова), «Швейное дело» для 5–9 классов (авт. Г. Б. Картушина, Г. Г. Мозговая), «Переплетно-картонажное дело» для 5–7 классов (авт. Г. В. Васенков), «Слесарное дело» для 5–9 классов (авт. В. Г. Патракеев), «Сельскохозяйственный труд» для 5–9 классов (авт. Е. А. Ковалева).

Конечно, на современном этапе в программах трудовой подготовки умственно отсталых школьников сократился перечень профессий, которыми овладевают умственно отсталые школьники, нет производственной практики и трудоустройства, меньше внимания уделяется трудовому воспитанию через включение школьников в труд по самообслуживанию и хозяйственно-бытовой труд, как это было прежде. Но вместе с тем появились возможности совершенствовать трудовые умения и навыки и получить профессию учащимся старших классов специальной школы на базе учебно-производственных комбинатов (УПК), а после окончания школы продолжить обучение в профессиональных училищах (колледжах).

Несомненно, для получения технологического образования учащимися с интеллектуальными нарушениями необходимо в современной специальной школе создать комфортные условия в соответствии с возможностями обучающихся, дать им в руки некий «инструмент», позволяющий чувствовать себя социально защищенными, обеспечивающий достойное существование в современном мире.

Список литературы

1. *Граборов А. Н.* Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). — 2-е изд. — М. : ГИЗ, 1925. — 276 с.
2. *Граборов А. Н.* Очерки по олигофренопедагогике. — М. : Учпедгиз, 1961. — 178 с.
3. *Граборов А. Н.* Ручной труд. — М. : Учпедгиз, 1948. — 248 с.
4. *Дульнев Г. М.* Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. — М. : Просвещение, 1981. — 176 с.
5. *Петрова Л. В., Ильина С. Ю.* Алексей Николаевич Граборов — выдающийся российский олигофренопедагог (к 130-летию со дня рождения) // Специальное образование : науч.-метод. журнал / ФГБОУ ВПО Ур.ГПУ, Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2015. — № 1. — С. 5–10.
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). — М. : Просвещение, 2017. — 365 с.

Н. Б. Лебедева, Л. А. Приходько
(СПб ГБСУСО «ДДИ № 1», Санкт-Петербург, Россия)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Дети с умственной отсталостью — достаточно неоднородная группа, которая отличается между собой не только уровнем интеллектуального развития, но и способностью и возможностями организовывать общение с другими. О. А. Сеницына считает, что особенностью таких детей является то, что большинство из них не имеют навыков разговорной речи или во время общения используют свою собственную «речь», которая часто является непонятной для окружающих. Таким образом, вербальное общение часто не может выступать в качестве ведущего в социальной коммуникации данной категории детей. Поэтому достаточно остро стоит вопрос о необходимости использования таких средств общения, которые были бы доступными для них и понятными для их окружения [3]. Такими средствами общения являются средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Одним из перспективных методов, позволяющих широко

использовать средства альтернативной коммуникации и способствующих формированию коммуникативных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью, выступает метод проектной деятельности.

Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но вместе с тем его сегодня относят к педагогическим технологиям XXI века, поскольку он обеспечивает умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире постиндустриального общества. «Брошенный вперед» — таков точный перевод слова «проект» с латинского. В. Г. Гульчевская так определяет метод проектов: «Метод проектов — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [1, с. 197].

Метод проекта в коррекционной педагогике имеет свои специфические особенности и подходы к организации. Прежде всего он учитывает психофизические возможности детей с нарушениями интеллекта и особенности их коллективной деятельности. Поэтому проектная деятельность с детьми с интеллектуальными нарушениями — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность особых детей, педагогов и родителей, имеющая общую цель, согласованные методы и способы, направленная на достижение общего результата. По словам М. Б. Романовской, данная технология предполагает «проживание» детьми определенного отрезка времени в учебном процессе, а также формирование элементарного научного представления об окружающем мире, о конструировании материальных или иных объектов. Материализованным продуктом проектирования является учебный проект, который определяется как самостоятельно принимаемое детьми, развернутое решение проблемы. В проекте наряду с научной (познавательной) стороной решения всегда присутствуют эмоционально-ценностная (личностная) и творческая стороны. Именно эмоционально-ценностный и творческий компоненты содержания определяют значимость проекта для особых детей, а это зависит от того, насколько самостоятельно он выполнен. Основной тезис современного понимания технологии проектного обучения звучит таким образом: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу это содержание применить». Данная технология строится с учетом принципов гуманизации, коммуникативности, индивидуализации, деятельностного, ценностного подходов, ориентированных не только на формирование знаний и умений у детей с интеллектуальными нарушениями, но и на самореализацию их личности [2, с. 160].

Целью проектной технологии является самостоятельное «постижение» различных проблем, имеющих жизненный смысл для детей с интеллектуальными нарушениями. Проектная деятельность направлена на решение следующих задач:

- формировать у детей с интеллектуальными нарушениями коммуникативные навыки и умение взаимодействовать;

- развивать мыслительную деятельность умственно отсталого ребенка;
- способствовать повышению личной уверенности у каждого участника проектного обучения;
- развивать у детей с интеллектуальными нарушениями исследовательские умения.

На примере работы с воспитанницами 7-й группы Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1» Петродворцового района Санкт-Петербурга расскажем об опыте формирования коммуникативных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью посредством проектной деятельности. В течение пяти лет мы работаем в этом направлении. За это время в нашей методической копилке появились проекты: «Птицы — наши друзья», «Мясные и молочные продукты», «Хлеб — всему голова», «Здоровым быть здорово», «Моя семья». Восемь девочек группы имеют системное недоразвитие речи тяжелой степени, поэтому, огромное значение мы придаем методам альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК): изготавливаем дидактические материалы (карточки альтернативной коммуникации — карточки-подсказки), визуальные инструкции, социальные истории. С помощью этих материалов неговорящие дети могут общаться и быть полноценными участниками проектной деятельности.

Наиболее подробно остановимся на проекте: «Здоровым быть здорово», целью которого было формирование культуры здорового образа жизни, укрепление здоровья детей в условиях стационарного учреждения, а также развитие их коммуникативных навыков. Участниками проекта были дети, их родители, педагоги. Реализация проекта проходила в три этапа.

I этап — подготовительный. На этом этапе были проанализированы имеющиеся в научной литературе подходы к формированию у детей с интеллектуальной недостаточностью здоровьесберегающего поведения. Выявлен уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни у участников проекта и круг их интересов, соблюдение элементарных правил ЗОЖ (дети группы и их родители). Определены тема, цели и задачи, содержание проекта, составлен прогноз результата. Проект был обсуждён с родителями для выяснения возможностей, необходимых для реализации проекта, и определения содержания деятельности всех его участников. Были подобраны методические и дидактические материалы, художественная литература, пословицы, поговорки, загадки по теме проекта. Изготовлены дидактические и настольные игры, а также карточки альтернативной коммуникации: карты с заданиями «Подбери блюда», «Составь меню», «Найди такую же картинку», «Подбери картинку к слову», «Замени вредные продукты полезными». Эти дидактические пособия были изготовлены с учётом индивидуальных особенностей детей, поэтому имели различную степень сложности. Так, для воспитанниц, которые ещё не освоили гло-

бальное чтение, были изготовлены пособия с картинками, а для тех детей, которые овладели навыком глобального чтения, — пособия с картинками и словами. Разработана картотека по теме проекта: «Подвижные игры для детей», «Комплексы утренней гимнастики», «Пальчиковые игры», «Физкультминутки», «Самомассаж», «Дыхательная гимнастика» и др.

II этап — основной. На этом этапе педагоги вместе с детьми рассматривали иллюстрации о здоровье в книгах и журналах, смотрели мультфильмы «Мойдодыр», «Федорино горе», «Смешарики. Личная гигиена», «Фиксики. Микробы», «Неумойка» и др. Для детей были организованы познавательные беседы «Солнышко здоровья», «Микробы», «Здоровье и питание», а также коррекционно-развивающие занятия «Режим дня», «Режим питания», «Полезная и вредная еда». Дети познакомились с художественными произведениями: А. Барто «Девочка чумазая», «Зарядка»; В. Коростылёв «Королева зубная щётка» и др. Организована игровая деятельность — сюжетно-ролевые игры «Аптека», «Скорая помощь», «Кафе», «Больница», «Семья», «Мы — спортсмены». Вся деятельность на данном этапе сопровождалась средствами альтернативной коммуникации: картинками, пиктограммами, специально изготовленными пособиями по теме, использовался коммуникатор. С их помощью неговорящие дети общались с педагогом, родителями и другими детьми, участвовали в сюжетно-ролевых играх. Большое внимание в проектной деятельности уделено опытам. Девочки сами проводили эти опыты и наблюдали результат. В каждом проекте — 3–4 опыта. Например, опыт с чипсами: растирали чипсы на салфетке и видели, какие жирные пятна остаются. При этом делали вывод, что в чипсах много масла, следовательно, это вредная для здоровья еда. Опыты с лимонадом и кока-колой: вызывали фонтан, чтобы доказать большое количество газов в этих напитках; опускали скорлупу в лимонады и наблюдали, как она окрашивается в цвета напитков и др. Практическая работа всегда интересна для детей, она объединяет детский коллектив и взрослых общим делом. Знания, полученные в результате исследовательской деятельности, остаются надолго, а главное, эта деятельность стимулирует ребёнка к общению со сверстниками и взрослыми.

III этап — заключительный. На этом этапе было проведено итоговое мероприятие «Папа, мама, я — спортивная семья». На праздник были приглашены родители, бабушки, сёстры и братья воспитанниц, а также наши бывшие воспитанницы, проживающие в данный момент в реабилитационном центре детского дома. Собралась очень большая и дружная семья! Первая часть праздника была посвящена спортивным эстафетам, в которых приняли участие дети и родители. Вторая часть — это пикник и игры на свежем воздухе. Мероприятие очень сплотило детский коллектив, родителей и педагогов. Дети получили много положительных эмоций, окунулись в тёплую семейную атмосферу, которая, несомненно, располагала к общению и способствовала развитию коммуникативных навыков у детей.

Не зря говорят: «Вода камень точит». Когда в течение года воспитатели, воспитанники группы и их родители работают над одной темой, есть положительный результат. Дети прекрасно овладели средствами альтернативной коммуникации. Освоили коммуникатор: «Полезная и вредная еда», «Режим питания», — научились составлять предложения по коммуникативной книге на тему ЗОЖ, сами могут составить режим дня и режим питания на коммуникативной доске, подобрать с помощью пособия «Подбери блюда» меню для завтрака, обеда, полдника и ужина. Они научились определять полезные и вредные продукты, а также находить замену вредным продуктам. Успешно справляются с карточками альтернативной коммуникации: «Замени вредные продукты полезными». Одной из важнейших задач было научить детей использовать полученные знания и умения в повседневной жизни. Наши воспитанницы с помощью средств альтернативной коммуникации охотно рассказывают своим родителям и гостям о режиме дня, режиме питания, о полезных и вредных для здоровья продуктах, могут с помощью коммуникатора, картинок или пиктограмм сказать о своих предпочтениях в еде. Они ощущают себя успешными, понятыми, что открывает новые возможности для дальнейшего развития коммуникативных навыков и социализации детей с интеллектуальными нарушениями.

Список литературы

1. Гульчевская В. Г., Гульчевская Н. Е. Современные педагогические технологии. — Ростов н/Д : Изд-во РИПК и ПРО, 1999. — 197 с.
2. Романовская М. Б. Метод проектов в учебном процессе : метод. пособие. — М. : Педагогический поиск, 2006. — 160 с.
3. Сеницына О. А., Савина Е. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью // Теория и практика образования в современном мире : матер. VI Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — СПб. : Заневская площадь, 2014. — С. 269–271 — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6810/> (дата обращения: 16.04.2020 г.)

Л. В. Лопатина

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Роль двигательного анализатора чрезвычайно сложная [2, 4, 5, 7 и др.]. Все действия выражаются в движениях, хотя, безусловно, нельзя свести их к простой сумме движений. Тем не менее двигательный анализатор занимает особое место среди других анализаторов. Он контролирует произвольные движения, которые являются результатом деятельности всех других анализаторов [3].

Двигательные процессы как бы «вплетаются» во все виды психической деятельности, и самым полифункциональным органом двигательной деятельности является рука [8].

Как показал ряд исследований, в основе патогенетически общих расстройств движений руки и речи может лежать снижение уровня аналитико-синтетической деятельности внутри каждой функциональной системы, нарушение целостности и морфологической зрелости мозговых структур, определяющих функциональную работоспособность мозга [7].

Речедвигательная сфера — одно из звеньев моторной сферы ребёнка (наряду с общей и ручной моторикой) и в определённой степени соотносится с состоянием моторной системы в целом [6]. Детальное изучение состояния всех этих звеньев, всесторонний их анализ позволяет составить наиболее точные представления о характере нарушений в моторике артикуляторного аппарата, их роли в возникновении расстройств произношения и разобраться в структуре речевого дефекта.

Изучение состояния двигательной сферы детей лишь с позиций тестовых испытаний и традиционных неврологических (клинических) представлений является малоэффективным, поскольку не даёт возможности объяснить трудности выполнения детьми не только сложного движения, но и более простых действий.

Учитывая тот факт, что двигательный акт представляет собой многоуровневое построение, возглавляемое ведущим уровнем и рядом фоновых уровней, изучение состояния психомоторики детей с речевой патологией целесообразно осуществлять с позиций уровневой организации движений [1]. Такой подход в изучении двигательной сферы позволяет разложить сложный двигательный акт на составляющие его компоненты, выявить и проанализировать состояние церебральных уровней, их роль в регуляции движений и действий.

Н. А. Бернштейн выделил и охарактеризовал различные уровни построения движений: А — уровень палеокинетических регуляций (он же руброспинальный уровень центральной нервной системы), В — уровень синергий (таламо-паллидарный), С — уровень пространственного поля (пирамидно-стриальный), Д — теменно-премоторный уровень действий и Е — уровень координации речи и письма [1].

Анализ каждого из этих уровней с точки зрения локализации и субстрата, ведущей афферентации, характерологических свойств движений, самостоятельных движений, управляемых конкретным уровнем, фоновой роли в двигательных актах вышележащих уровней, дисфункции и патологических синдромов позволяет сделать следующий вывод. Практически ни одно движение не обслуживается по всем его координационным деталям только одним ведущим уровнем построения. Каждая из технических сторон и деталей выполняемого сложного движения находит для себя среди нижележащих уровней необходимые, наиболее адекватные афферентации. Соответственно каждая двигательная задача находит в себе в зависимости

от своего содержания и смысловой структуры тот или иной уровень, который определяется как ведущий для данного движения. «Таким образом, постепенно, в результате ряда последовательных переключений и скачков образуется сложная многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта и реализующим только самые основные, решающие в смысловом отношении, коррекции. Под его дирижированием в выполнении движений участвуют далее ряд фоновых уровней, которые обслуживают фоновые или "технические" компоненты движения» [1, с. 36]. В сложной структуре построения двигательного акта принимают участие механизмы автоматизации, т. е. передачи части функций ведущего уровня нижележащим.

Для произвольных, навыковых действий ведущими уровнями в модели Н. А. Бернштейна являются уровни С, Д, Е. Уровень С отвечает за пространственную организацию движений, Д — за смысловую, топологическую их организацию, уровень Е — за регуляцию топологических схем символических действий и навыков. Все три высших уровня логично соотносятся с тремя видами праксиса: кинестетическим (обеспечиваемым постцентральной зоной коры головного мозга), кинетическим (обеспечиваемым премоторными зонами коры головного мозга) и так называемым «идеаторным», связанным с высшими формами программирования поведения (обеспечиваемым префронтальными отделами лобных долей). Эти виды праксиса, созревая, создают психофизиологические предпосылки для формирования звуковой стороны речи. Кинестетический праксис (уровень С по Н. А. Бернштейну) создаёт возможность произвольной регуляции артикуляторных движений и их пространственной организации. Кинетический (уровень Д по Н. А. Бернштейну) координирует артикуляторные движения, объединяя их в единую топологически организованную серию. «Идеаторный» (уровень Е по Н. А. Бернштейну) обеспечивает интеграцию языкового и моторного в процессе порождения речевого высказывания.

Учитывая это, оказывается возможным выявить преимущественно несформированные уровни организации двигательного акта, перейти от внешних описательных характеристик двигательной сферы к вопросам управления движениями в случае нарушений двигательной функции путём специального обучения и упражнений.

Признавая постулируемую Н. А. Бернштейном структурную однотипность построения каждого уровня и представление о филогенетическом развитии центральной нервной системы по принципу «обрастания», можно ожидать, что не только моторный план речи, но и вышележащий уровень имеют аналогичное иерархическое строение, и моторный план выполняет по отношению к нему фоновые функции.

Учитывая сложное построение двигательного акта, в процессе логопедического воздействия по коррекции нарушений двигательной сферы

необходимо осуществлять работу по формированию как кинестетической, так и кинетической основы движения.

Основными задачами по развитию кинестетической основы движения выступают: организация двигательных импульсов, направленных к определённым группам мышц; уточнение состава двигательного акта; развитие статической координации движений; совершенствование кинестетического анализа и синтеза, кинестетических афферентаций общих, ручных и артикуляторных движений.

В процессе становления кинетической основы движения решаются следующие задачи: объединение, обобщение последовательных импульсов в единый, организованный во времени двигательный стереотип; превращение отдельных двигательных навыков в плавные, серийно организованные двигательные навыки; развитие динамической координации в процессе выполнения последовательно и одновременно организованных движений. В процессе формирования кинетической основы общих, ручных и артикуляторных движений используются упражнения, направленные на развитие системы движений, включающей в свой состав «основные» и «фоновые» компоненты или серии однотипных движений, составляющих единый двигательный навык и способствующих формированию топологически организованных во времени и пространстве движений.

Программирование произвольных движений осуществляется в основном высшими неврологическими уровнями, при этом высшие формы движения используют все механизмы низшего порядка, включая обычные движения, в которых различают количественную и качественную стороны. В отношении качества в движениях следует различать энергию, силу, точность направления и выполнения, ритмичность, координацию. В отношении количества — богатство, бедность, длительность. Постепенно все большее количество компонентов программирования произвольного движения передаётся с высших «ведущих» уровней на низшие, филогенетически более ранние — «фоновые». Механизм этой передачи представляет собой физиологическую основу автоматизации, существенная роль в процессе которой принадлежит экстрапирамидной системе.

Изучение и коррекция двигательных расстройств у детей с речевой патологией с позиции системной организации двигательной функций, взаимодействия её разных звеньев, позволяют решать вопросы управления движениями в процессе коррекционно-логопедического воздействия.

Список литературы

1. *Бернштейн Н. А.* О построении движений. — М. : Медгиз, 1947. — 255 с.
2. *Бехтерев В. М.* Избранные произведения (статьи и доклады). — М. : Медгиз, 1954. — 528 с.
3. *Душков Б. А.* Двигательная активность человека в условиях гермокамеры и космического полёта. — М. : Медицина, 1969. — 319 с.
4. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 170 с.

5. *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 430 с.
6. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребёнка). — М. : Педагогика, 1973. — 143 с.
7. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М. : Академический проект, 2000. — 512 с.
8. *Розе Н. А.* Психомоторика взрослого человека. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. — 127 с.

Л. Л. Назарова
(ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ГРУПП КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Семья играет главную роль в жизни ребёнка, особенно в становлении его как личности. В семье закладываются его нравственно-моральные качества, а также формируется фундамент его мировоззрения. В семье ребёнок не просто проживает, там он получает первый жизненный опыт, любовь и поддержку близких ему людей.

В психолого-педагогической литературе семья, воспитывающая ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматривается как реабилитационная структура, обладающая потенциальными возможностями создания благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, Е. М. Мастюкова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачёва и др.).

Рождение ребёнка с отклонениями в развитии меняет полностью привычный уклад семьи. Выявление дефекта у ребёнка практически всегда вызывает у родителей стрессовое состояние, семья оказывается в психологически сложной ситуации. Родители растеряны, возникают чувства собственной неполноценности, они могут стать агрессивными и озлобленными на себя и окружающих их людей, они не понимают, почему это случилось именно в их семье, с их ребёнком. На этом фоне часто возникают внутрисемейные конфликты, ссоры и обвинения в адрес друг друга.

Не выдержав многочисленных трудностей, семьи, воспитывающие детей с ОВЗ могут постепенно самоизолироваться, т. е. прекращают общение с друзьями и родственниками, со стороны которых может наблюдаться то же самое, так как они не хотят обременять себя чужими проблемами.

Если ребёнок рождается со сложной структурой дефекта, то это приводит к тому, что один из родителей постоянно должен находиться возле ребёнка и ухаживать за ним, а другой работать, в связи с этим наблюдается нехватка материальных средств, что тоже неблагоприятно сказывается на

семье. Столь же остро для родителей стоит вопрос информации об образовательных, медицинских, социальных и других услугах, которые ребёнок мог бы получить в различных учреждениях и службах.

Таким образом, можно выделить ряд проблем, с которыми сталкиваются семьи: медицинские проблемы, проблемы внутрисемейных отношений, социальные проблемы, в том числе негативное отношение со стороны общества, экономические проблемы, ухудшение качества жизни. Все это обуславливает необходимость оказания комплексной поддержки и помощи таким семьям.

Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, мы рассмотрим на примере МБДОУ «Детский сад № 262 г. Челябинска».

В детском саду функционируют 12 групп, из них 6 групп комбинированной направленности. Эти группы посещают дети с нормальным развитием и дети с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическая помощь в условиях групп комбинированной направленности осуществляется воспитателями и специалистами дошкольного учреждения: учителями-дефектологами, учителями-логопедами и педагогом-психологом.

При поступлении ребёнка с ОВЗ в группу комбинированной направленности специалисты ДОУ организуют психолого-педагогическое изучение не только ребёнка, но и его семьи. На первом этапе устанавливается контакт с семьей и ребёнком. Проводится первичная диагностика, направленная на изучение особенностей функционирования семьи, выявление её скрытых ресурсов, собирается информации о её социальном окружении, потребностях родителей и ребёнка. На основании полученных результатов диагностики каждый специалист планирует работу с ребёнком и его семьей. На втором этапе специалисты ДОУ знакомят родителей с результатами диагностики, уточняют дальнейшие методы и формы работы с семьей и ребёнком. На третьем этапе осуществляется психолого-педагогическая помощь семье и ребёнку.

Остановимся более подробно на формах работы с родителями, которые используются специалистами, работающими в группах комбинированной направленности.

Многие родители и детей с нормой, и детей с нарушением в развитии, боятся отдавать своих детей в группы комбинированной направленности. Это связано с незнанием особенностей работы данных групп. В связи с этим один раз в год в ДОУ проводится «День открытых дверей». Эта форма работы с родителями используется для расширения у них представлений о различных видах деятельности ДОУ, о кадровом составе, о специфике работы групп комбинированной направленности. Во время данного мероприятия специалисты детского сада проводят индивидуальные консультации по интересующим родителей вопросам. Также проводятся групповые консультации, на которых большое внимание уделяется вопросам, свя-

занных с организацией жизни детей в условиях групп комбинированной направленности.

Для родителей детей, уже принятых в дошкольное учреждение, в начале учебного года проводятся родительские собрания, где родителей детей нового набора знакомят с целями и задачами, стоящими перед специалистами группы комбинированной направленности, по развитию и коррекции нарушенных у детей функций. В течение учебного года в плановом порядке организуются три родительских собрания и внеплановые по запросу родителей. Собрания проходят не только в группах комбинированной направленности, но и в других группах, преимущественно ясельной, на которых родителей знакомят с кадровым составом специалистов ДОУ, их функциональными обязанностями, а также графиком их работы, в соответствии с которым родители могут обратиться за консультацией к интересующему их специалисту.

Большое внимание в данных группах уделяется организации праздников и досуговых мероприятий, в подготовке и проведении которых принимают участие родители, как детей с нормой, так и с нарушенным развитием. Участие родителей в данных мероприятиях укрепляют дружеские контакты между детьми и их родителями, между родителями и педагогами группы.

В группах комбинированной направленности учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, проводят открытые занятия для родителей, на которых демонстрируются успехи в развитии детей, а также методы и формы работы, чтобы использовать их в домашних условиях для преодоления тех проблем, которые ещё нуждаются в коррекции.

Помимо открытых занятий специалисты проводят открытые индивидуальные занятия с ребёнком в присутствии родителей. Эта форма работы направлена на обучение родителей элементарным методическим приёмам, необходимым для коррекции нарушений у ребёнка в домашних условиях. Она также способствует повышению психолого-педагогической компетенции родителей.

По плану и по запросу родителей специалисты групп комбинированной направленности проводят индивидуальные консультации. Подобные мероприятия позволяют родителям найти ответы на волнующие их вопросы.

В конце каждой недели специалисты данных групп дают родителям рекомендации по совместной работе с детьми в выходные дни. Эта форма работы является одной из наиболее продуктивных в плане привлечения родителей к участию в коррекционно-развивающем процессе, а также в процессе усвоения ими элементарных дефектологических приёмов.

Также в работе с родителями применяются информационно-коммуникативные технологии. Для проведения собраний, семинаров-практикумов, групповых консультаций используются компьютерные презентации, благодаря которым педагоги получают возможность не только осветить теоретические вопросы, но и продемонстрировать слайд-шоу о

проведенных мероприятиях в группе и детском саду. Знания, полученные таким образом, родители гораздо лучше усваивают и запоминают.

Специалисты групп комбинированной направленности ведут свои блоги, где родители могут найти интересующую их информацию, задать вопросы специалистам и получить на них ответы. Также педагоги в работе с родителями активно используют электронную почту, через которую рассылается как общая информация, так и информация личного характера.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребёнка с ОВЗ, в условиях комбинированной группы ДОУ — это деятельность, направленная на повышение психолого-педагогической грамотности родителей, привлечение родителей всех воспитанников группы к взаимодействию со специалистами ДОУ, вовлечение их в коррекционно-развивающую и реабилитационную работу с детьми.

Список литературы

1. *Ткачёва В. В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья : диагностика и консультирование. — М. : Национальный книжный центр, 2014. — 160 с.

Н. С. Образцова

(ГБОУ школа № 522, Санкт-Петербург, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В последние десятилетия в системе образования уделяется большое внимание информационно-коммуникативным технологиям. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты требуют внедрения инновационных технологий, начиная с дошкольных учреждений. Информационно-коммуникативные технологии призваны повысить качество образования, мотивацию обучающихся к получению знаний по школьным программам, ускорить процесс усвоения новых знаний. Стремясь сделать урок «современным», учителя чаще всего обращаются к новейшим информационно-коммуникативным технологиям. В большом числе случаев такие технологии не обогащают урок, а вытесняют «традиционные» методы и технологии, в том числе один из главнейших — деятельностный метод.

Классик отечественной психологии А. Н. Леонтьев писал, что «в каких бы, однако, условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества» [2, с. 115]. Поэтому так важно на уроках в классе, в одном из самых значимых для учеников обществе, использовать деятельностный метод.

«Дети при поступлении в школу учатся прежде всего читать, писать и считать. Для того чтобы овладеть этими видами учебной деятельности, у

ребенка должны быть сформированы начальные навыки знаково-символической деятельности, которые обеспечат ему способность к установлению связи между звуком и буквой, цифрой и соответствующим ей количеством предметов» [3, с. 70]. Многие же ученики с задержкой психического развития (ЗПР) в начальной школе уверены, что с помощью бессистемной и непоследовательной деятельности они справляются с решением практических задач в своей жизни. Но в большинстве случаев это заблуждение. «Чтобы хорошо ставить цели, разрабатывать эффективные планы их достижения, нужно осваивать специальные средства и методы, которые наработаны в опыте всего человечества» [1, с.13]. Деятельностный метод позволяет в процессе обучения решить «две проблемы возраста 8–13 лет: лень (или отсутствие мотивации) и полное отсутствие самостоятельности в принятии решения» [4, с. 55]. Ученики оказываются втянуты в процесс урока, один вид деятельности сменяет другой, они не успевают устать и перестают отвлекаться.

В применении деятельностного метода можно выделить несколько этапов, которые обычно реализуются на уроке:

- 1) мотивация к учебной деятельности;
- 2) актуализация знаний и фиксация личных трудностей;
- 3) выяснение причины и места трудностей;
- 4) построение деятельности, ведущей к устранению трудностей;
- 5) реализация деятельности;
- 6) первичное закрепление с оформлением высказывания во внешней речи;
- 7) самостоятельная работа с самопроверкой или взаимопроверкой по образцу;
- 8) повторение и закрепление;
- 9) рефлексия деятельности.

Количество этапов и необходимость их использования зависят от типа урока (изучение нового материала, повторение, систематизация и обобщение и др.). Рассмотрим все этапы и особенности их применения на примерах конкретных уроков в школе, реализующей адаптированную общеобразовательную программу для обучающихся с ЗПР. Мотивация к учебной деятельности предполагает подведение обучающихся к деятельности, которая ждёт их на уроке, адекватное самоопределение перед началом основной части занятия. Обычно мотивация складывается из трёх компонентов: это требования со стороны деятельности, условия для возникновения желания включиться в деятельность, а также учет уже имеющихся умений для ее выполнения. У учеников с ЗПР мотивация напрямую зависит от учебной деятельности, в которую они включены. Поэтому задания и вопросы учителя на этом этапе должны вызывать у детей интерес, а также находиться в зоне умеренной трудности: не быть элементарными, но и не слишком сложными для рассуждений. Так, на уроке внеклассного чтения, посвященного Дню полного освобождения Ленинграда от фашистской

блокады, ученикам была продемонстрирована папка — Дело Андрея Быкова (мальчика, пережившего блокаду) с надписью: «БЛ-900» (блокада Ленинград — 900 дней). Учитель задал вопросы: «Что могут означать эти буквы и цифры? Кто такой Андрей Быков? Чему может быть посвящен урок, который проводится 27 января?»

Второй этап предполагает актуализацию знаний и фиксацию личных трудностей. Здесь учащимся важно почувствовать внутреннюю потребность к построению процесса учебной деятельности, а также осознать свои личные затруднения. Глубокое эмоциональное отношение к изучаемому предмету у учеников с ЗПР складывается, как правило, во время практической деятельности. Поэтому так важно организовать на уроке, например, тактильное восприятие окружающей действительности. Например, на уроке по ознакомлению с окружающим миром «Почему мы не будем ловить бабочек?» ученикам предлагалось посмотреть на изображение бабочки, составные части которой были выделены прозрачной выпуклой линией, оставленной клеевым пистолетом. Ребята проводили пальцем по рельефу, активизировали мыслительные операции и познавательные процессы, называли известные им части насекомого, но понимали, что знания по этой теме у них неполные.

Третий этап — это выяснение причины и места трудностей. Ученикам необходимо реконструировать свои действия и озвучить во внешней речи причину затруднений, каких именно знаний или умений им не хватает для решения поставленной задачи. На всех занятиях большое внимание уделяется индивидуальному развитию познавательных процессов, а в особенности двум качествам — внимательности (наблюдательности) и умению делать выводы. И если первое можно развить путем многолетней тренировки, то второе требует методически верной ежедневной работы учителя. Так, на уроке по изучению окружающего мира «Какие бывают растения», узнав верные биологические названия трёх групп растений (травы, кустарники, деревья), ученики не могли правильно объединить в группу «цветы» розу, тюльпан, гвоздику. Школьники выяснили, что для классификации мало знать названия групп, необходимо также знать их характеристики.

Четвертый этап — построение деятельности, ведущей к устранению трудностей. Здесь особенно важным становится установление цели деятельности и выбор средств ее реализации. Ученики определяют, будут ли они использовать уже известные им пути решения или необходимо применение абсолютно нового способа действий. Школьники с ЗПР с трудом могут длительное время заниматься одним и тем же видом деятельности, поэтому важно чередовать их. Это способствует поддержанию интереса к занятию, а главное, снимает интеллектуальное и эмоциональное напряжение. На уроке чтения по произведению Н. Носова «Живая шляпа» ученикам было предложено подумать, какой вид шляпы мог лежать на краю комода в квартире. Школьники примеряли разные виды шляп, заглядывали внутрь и размышляли, поместится ли туда котёнок.

Пятый этап — реализация деятельности. На этом этапе при обсуждении разных вариантов действий ученики выбирают наиболее приемлемый и озвучивают его. Предпочтительный способ действий используется для решения первоначальной задачи, которая ранее вызывала затруднение. Школьники также отмечают преодоление существующих ранее трудностей. Ученики с ЗПР часто заявляют о непосильной сложности выполняемой деятельности: ребята уверены, что не справятся с предложенной новой деятельностью, и ждут, что задание сначала будет выполнено кем-то другим. Поэтому так важно, чтобы в этапе реализации деятельности принял участие каждый. На уроке по ознакомлению с окружающим миром «Когда жили динозавры» школьники по иллюстрациям внешнего вида трицератопса не могли понять, как выглядит его череп, поэтому по очереди, всем классом приступили к «раскопкам» макета скелета динозавра, уложенного под слоями застывшего гипса.

Шестой этап — первичное закрепление с оформлением высказывания во внешней речи. Целью этого этапа является проверка качества усвоения учениками нового способа решения возникших ранее затруднений, а также проговаривание выполненных ими шагов в деятельности. У учеников с ЗПР наблюдаются нарушения различных сторон речи. Одно из таких нарушений — неосознанность и произвольность построения фразы, когда главная мысль перебивается посторонними размышлениями. Поэтому на данном этапе важен характер предлагаемого задания, его смысловая базовая нагрузка. На уроке внеклассного чтения, посвященного Дню полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады, ученикам было предложено прочитать отрывки из дневника мальчика, который пережил всю блокаду. Строки из дневника были напечатаны на специальных листах бумаги, которые были искусственно состарены и обожжены по краям огнем. У школьников после просмотров фото и видеоматериалов появилась возможность увидеть, во что могли превратиться обыкновенные вещи, книги во время взрывов и пожаров.

Седьмой этап — самостоятельная работа с самопроверкой или взаимопроверкой по образцу. Ученики осуществляют деятельность по выполнению заданий новой категории, а затем проводят самопроверку или взаимопроверку, сравнивая результат с образцом. Для учеников с ЗПР особенно важно создать на этом этапе положительный эмоциональный настрой, обусловленный абсолютной ситуацией успеха для каждого ученика: это повлияет на его включенность в дальнейшую деятельность. Школьникам, допустившим ошибки, необходимо дать возможность их исправить, а после получить похвалу учителя, которая будет обозначать личную победу на пути к достижению цели. На уроке по изучению окружающего мира «Почему мы не будем рвать цветы и ловить бабочек» школьники при помощи монеты стирали защитный слой с названиями бабочек и соотносили их с фотографиями насекомых, сверяя свою работу с образцом, обозначенным на классной доске.

Восьмой этап — повторение и закрепление. На этом этапе происходит не только повторение и закрепление изученного способа действия, но и обнаружение границ применения нового знания в системе уже изученных знаний, а также подготовка к изучению последующих разделов курса. Память у детей с ЗПР носит непреднамеренный и непроизвольный характер: школьники не ставят перед собой цель запомнить материал, предлагаемый учителем. Поэтому важно, чтобы вся деятельность была активной, а предлагаемые пособия были наглядны и несли конкретный смысл. Так, на уроке по ознакомлению с окружающим миром «Какие бывают растения» школьники составляли собственное наглядное пособие, по форме изображающее корону. Это способствовало тому, что ученики через ассоциации сразу запоминали верную классификацию живых организмов — царства растений, животных и т. д.

Последний этап — рефлексия деятельности. На данном этапе ученикам с ЗПР важно выделить рефлексия как фиксацию степени соответствия своей деятельности образцу, т. е. выставление отметки, самооценку собственного результата деятельности по отношению к своим предыдущим успехам, подведение итогов работы с деятельностным методом. Только все эти три компонента могут по-настоящему подвести итог прошедшему занятию. Например, при выставлении отметки в конце любого урока ученики пользуются специально разработанным алгоритмом, который отражает степень их активности на уроке, правильность ответов на вопросы учителя и количество ошибок в заданиях, выполненных самостоятельно. Самооценка у школьников складывается в результате ответов на вопросы учителя, например, о том, что на уроке им было выполнить труднее всего, а с чем ученики с легкостью справились. В качестве примера рефлексии по итогам работы над темой урока можно привести урок по изучению окружающего мира «Почему мы не будем ловить бабочек», на котором в качестве наглядного материала выступала живая тропическая бабочка. Сделав в конце занятия вывод о необходимости бережного отношения к природе, ученики рассматривали бабочку, сидящую в специальном переносном устройстве. Школьники наглядно убеждались в том, что крылья бабочек очень хрупкие, поэтому их действительно нельзя касаться ни руками, ни сачком.

Таким образом, деятельностный метод, соответствующий требованиям новых ФГОС, развивает у детей самостоятельность, а их деятельность становится познавательной и активной. Это позволяет ученикам не просто получать знания от учителя, а добывать их самим. Ведь только то, что школьники с ЗПР попробовали сами, пропустили через свою деятельность, что вызвало у них эмоциональную реакцию, станет их деятельной способностью.

Список литературы

1. Земсков Ю. П., Асмолова Е. В. Основы учебной деятельности : учеб. пособие. — СПб. : Лань, 2019. — 184 с.

2. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. — М. : Политиздат, 1975 — 352 с.

3. Медникова Л. С., Шебуняева Е. В. Формирование знаково-символической деятельности в системе образования дошкольников с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2019. — № 194. — С. 69–79.

4. Суркова Л. М. Ребенок от 8 до 13. Самый трудный возраст. — М. : АСТ, 2018. — 224 с.

О. П. Фоменко, Т. Р. Гладык
(ГБСУСО «ДДИ № 1», ГБОУ школа № 439,
Санкт-Петербург, Россия)

«ОБЩЕНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ» КАК ОСНОВА НОРМАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коммуникация, выражение своих мыслей, взглядов и идей — право каждого ребенка. Для того чтобы это право реализовать, нужна поддержка, забота и внимание. Эта проблема касается и детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Актуальной проблемой является развитие коммуникативного потенциала детей данной категории.

«Коммуникативный потенциал — понятие, отражающее комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающим. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих коммуникативный потенциал, относят: уровень потребности в общении; его локализованность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоциональной реакции на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения, а также коммуникативные умения и навыки» [1].

В Санкт-Петербургском государственном бюджетном стационарном учреждении социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1» проживают 200 детей с умеренной, тяжелой или глубокой степенью умственной отсталости, ТМНР. Все они обучаются в ГБОУ школе № 439 по образовательным программам, рекомендованным Центральной медико-психолого-педагогической комиссией Санкт-Петербурга.

Коммуникативные навыки воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями, ТМНР характеризуются стойким специфическим недоразвитием всех компонентов речи и качественным своеобразием, определяемым структурой и глубиной дефекта.

С раннего возраста дети оказываются под гиперопекой своего окружения: бытовой, социальной, коммуникативной. Дети часто не способны адекватно выразить свои желания, сигнализировать о своем эмоциональном и физическом состоянии, о недомогании, элементарных жизненных

потребностях. Устная речь как средство коммуникации для них сложна или недоступна. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы влияет на все формы социальных контактов с окружающими, значительно затрудняет способность выразить собственные чувства, распознавать знаки эмоциональной экспрессии окружающих, понимать интересы партнера по коммуникативному взаимодействию. Окружающие их взрослые иногда недооценивают коммуникативные возможности воспитанников, следовательно, не могут адаптировать свой способ коммуникации в соответствии с навыками детей, имеющих сложные нарушения. В результате дети играют пассивную роль в коммуникации.

Недостаточное развитие коммуникативных навыков и умений (вербальных и невербальных) значительно осложняет процессы социализации и интеграции воспитанников в социум, негативно влияет на качество их жизни, ограничивает возможности детей-сирот, а также детей, лишенных опеки и попечительства, обрести семью, ограничивает возможности к самостоятельному или поддерживаемому проживанию, что является одной из насущных проблем современной социальной сферы. Владение навыками общения у таких детей без специального обучения может не произойти вообще. Ситуация осложняется невозможностью воспроизвести в стационарном учреждении целый ряд условий, естественных для ребенка, воспитывающегося в семье.

Именно этими факторами объясняется высокая актуальность обучения альтернативной дополнительной коммуникации детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, ТМНР в индивидуальном режиме и в режиме малых групп. В связи с этим возникает необходимость создания в учреждении адекватной возможностям ребенка коммуникативной среды и естественного обучения путем использования коммуникативного потенциала ситуаций повседневной жизнедеятельности, социального поведения.

Развитие коммуникативных навыков (вербальных и невербальных) у воспитанников закреплено положениями ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, вариант 2 [3] и является частью РИПСО (Рекомендуемая индивидуальная программа социального обслуживания), а также разрабатываемой на её основе для каждого воспитанника и обязательной к исполнению ИППСУ (Индивидуальная программа предоставления социальных услуг), раздел 7 [2].

Использование средств, методов и технологий альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) для формирования и развития коммуникативных навыков у детей с ТМНР, включение их в образовательный, воспитательный, коррекционный и реабилитационный/абилитационный процессы как базовый инструмент соответствует предъявляемым требованиям.

Благодаря возможности, предоставленной Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, СПб ГБУСО «ДДИ № 1» принял участие в программе «Право быть равным» с проектом «Общение без границ», целью которого является повышение качества жизни детей с

тяжелыми множественными нарушениями развития средствами альтернативной и дополнительной коммуникации.

Проанализировав теоретический и практический опыт российских и зарубежных педагогов, в ДДИ № 1 была создана Программа, которая могла организовать систему коммуникации, и облегчить общение воспитанников в повседневной жизни, активизировать их участие на всех уровнях жизнедеятельности доступными способами и с опорой на наиболее сохранные анализаторы.

Система работы направлена на формирование базовых коммуникативных функций воспитанников, их социоэмоциональных навыков; навыков ведения диалога.

Основная задача всех сотрудников учреждения: в ходе взаимодействия с воспитанниками, распознавать коммуникативные цели поведения ребенка, рассматривать их как потенциальные формы коммуникации и стараться определить, с какой целью ребенок желает общаться, демонстрируя те или иные поведенческие реакции. Необходимо своего рода «погружение» в сферу функциональных навыков ребенка с ТМНР, его сенсорных и двигательных возможностей, чтобы почувствовать себя на месте ребенка, понять специфику его коммуникативных потребностей, а затем выстраивать вербальный и невербальный репертуар его близкого окружения с учетом темпов его восприятия, обязательно дожидаясь ответной реакции (в любой доступной для него форме), фиксировать, закреплять, моделировать и провоцировать коммуникативные ситуации, дополнять любые режимные моменты коммуникативными компонентами.

В соответствии с задачами проекта основное содержание обучения составляют естественно обусловленные потребностями ребенка высокомотивирующие коммуникативные ситуации, в рамках которых реализуются такие направления обучения, как обучение пониманию средств АК (жестов, символов) и их использованию.

Вариативность коммуникативных ситуаций определяется содержанием коммуникации и имеющимся «словарем», потенциальными коммуникативными партнерами, арсеналом средств общения, которыми владеет ребенок; степенью самостоятельности, произвольности, осознанности иницилируемых им коммуникативных сигналов, объемом и характером помощи, стратегиями активизации коммуникативного поведения.

Необходимо помнить, что дети легче учатся коммуникации, если с ее помощью они могут добиться в повседневной жизни вещей или действий, которые представляют для них действительную мотивацию. В этом случае в коммуникативной ситуации, по крайней мере, один из партнеров имеет намерение совершить коммуникативный акт или сообщить информацию. Это значит, что необходимо установить совместную заинтересованность предметами или темами, использовать максимально возможный контроль над тем, что происходит, дать детям инициативу в повседневной жизни и возможность выбора.

Основными методами реализации предложенной учебной программы являются естественные методы обучения, в процессе которого применяются разнообразные средства, методики и технологии АДК, вербальные и невербальные: сопровождающее обучение, визуальное подкрепление, календари и расписания, облегченная коммуникация, социальные игры и упражнения, социальные истории, индивидуальные или подгрупповые беседы на доступном для детей уровне.

Практика показывает, что наиболее доступными для понимания и обозначения жестом, предметом-символом или просто символом являются действия и виды деятельности из репертуара повседневных рутин, режимных моментов (еда, мытье рук, умывание, вытирание полотенцем, одевание/раздевание, чистка зубов, баня, прогулка, занятие и пр.), всё то, что приводит к определенному результату.

Таким образом, дети с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития способны освоить базовый уровень на доступном им уровне, что способствует повышению познавательной активности, возрастанию количества инициатив в контакте и потребности в общении, улучшению понимания обращенной речи, расширению пассивного и активного словаря в доступных формах общения, а также значительно снижает частоту проявлений проблемного поведения, улучшает эмоциональный фон.

Сопровождение реабилитационного процесса детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития с использованием средств, методик и технологий АДК повышает возможности ребенка в образовании, в социальной жизни, способствует его включению в социально-эмоциональное взаимодействие, является основой нормализации жизнедеятельности, улучшает качество жизни.

Список литературы

1. *Мещеряков В. Н.* Коммуникативный потенциал. Национальная энциклопедическая служба России. Национальная педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. — URL: <http://didacts.ru/termin/kommunikativnyi-potencial.html> (дата обращения: 10.04.2020).

2. Об утверждении порядков предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг в Санкт-Петербурге : Постановление Правительства Санкт-Петербурга от 29.12.2014 № 1283. Приложение к Порядку «Состав социальных услуг, предоставляемых поставщиками социальных услуг в стационарной форме социального обслуживания в СПб» (ред. от 09.06.2017). Разд. 7 «Услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов» [Электронный ресурс]. — URL: <http://base.garant.ru/32346580/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.04.2020).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приложение «Требования к АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», вар. 2, утв. Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 10.04.2020).

Е. В. Чеченкова, А. В. Яценко
(СПб ГБСУСО «ДДИ № 1», Санкт-Петербург, Петергоф, Россия)

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ. ВОССТАНОВЛЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ СВЯЗЕЙ

Инновационный социальный проект «Общение без границ», разработанный специалистами Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1», направленный на улучшение качества жизни детей с интеллектуальной недостаточностью, их социализацию и интеграцию в общество в 2019 году занял II место во Всероссийском конкурсе инновационных социальных проектов Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В настоящее время для воспитанников детского дома особенно актуально их включение в среду сверстников, возможность обрести семью. Решение подобных проблем невозможно без навыков социального взаимодействия и коммуникации. Работа по проекту ведется с использованием технологий альтернативной дополнительной коммуникации, современных эффективных практик формирования и развития коммуникативного потенциала у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

Цель работы учреждения — максимально способствовать возвращению ребенка в родную (кровную) семью, передаче детей под опеку, попечительство или в приемные семьи.

Каждый ребенок — участник проекта получает возможность научиться общению на доступном уровне с использованием современных технических средств и в итоге преодолеть существующие барьеры и границы в общении.

Детско-родительские отношения в семьях детей с интеллектуальным недоразвитием представляют собой чрезвычайно важную и сложную проблему. Семья, в которой родился ребенок с тяжелыми нарушениями развития, находится в психотравмирующих условиях.

По данным исследований (Р. Ф. Майрамян, 1976; О. К. Агавелян, 1989), рождение ребенка с аномалиями неизбежно влечет за собой родительский кризис. Поэтому важным фактором является работа с родителями, вовлечение их в повседневную жизнь ребёнка: в мир его желаний, интересов и потребностей, в коммуникативное взаимодействие и т. д.

Перед специалистами нашего учреждения стоит задача: обучить родителей понимать вербальные и невербальные сообщения детей с тяжелыми речевыми нарушениями, обеспечить более эффективное взаимодействие родителей со своим ребёнком.

Развитие и совершенствование навыков общения у ребенка с интеллектуальной недостаточностью на разных этапах жизни — от рождения до взрослости — требует от педагогов, психологов, родителей много внимания и терпения. Педагоги и родители должны вести усиленное наблюдение за его поведенческими и речевыми реакциями во всех видах деятельности, чтобы помочь и направить развитие коммуникативных навыков.

Наблюдение за выражением лица ребенка, развитием его органов чувств не должно оставаться вне поля зрения педагогов и родителей. Различные занятия, упражнения и использование предметов обихода принесут немалую пользу в этом направлении.

Ребенка с интеллектуальной недостаточностью зачастую необходимо учить всему, даже улыбаться. Улыбка появляется лишь под воздействием социальных факторов. С такими детьми нужно постоянно общаться, сопровождая свои действия негромкой, плавной речью со спокойной, приветливой интонацией. С ними надо больше разговаривать, называя действия, которые выполняются. Нужно постоянно поддерживать внимание и познавательный интерес к деятельности и к окружению.

Общение — это не только произнесение слов. Понятие «общение» предполагает также умение слушать и понимать, умение соблюдать очередность в разговоре, умение завязывать и поддерживать беседу.

Работа по взаимодействию с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью включает в себя два блока: информационно-исследовательский и деятельностный.

Информационно-исследовательский блок является базовым, так как он обеспечивает информацией, необходимой для правильного построения взаимодействия с родителями с учётом их личностных особенностей, особенностей родительских позиций по отношению к ребёнку, типа семейного воспитания, выраженности эмоционального стресса, вызванного нарушением развития и здоровья ребёнка. С этой целью был использован метод диагностики:

- анкетирование с целью выявления отношений родителей к ребёнку, особенностей общения с ним;
- анкетирование с целью выявления характера восприятия родителями ребёнка;
- наблюдение за взаимодействием родителей и ребёнка в ходе совместной деятельности, беседы с целью осмысления родителями своих проблем, ведущих к переоценке жизненных установок.

Изучение взаимодействия ребёнка и родителя в ходе совместной деятельности показало, что большинство родителей осуществляют взаимодействие по типу «доминирование». Для родителей характерно одёргивание ребёнка, суетливость, нервозность, старание удерживать его около себя, ограничение инициативы, решение только одной потребности — накормить. Также имеет место тенденция «говорить за них», «решать за них», и иногда просто забывают к ним обращаться.

Опыт наблюдения за взаимоотношениями родителей со своими детьми показывает, что родители чаще находятся в стрессовом состоянии, которое выражено или в скрываемом эмоциональном отвержении или повышенной моральной ответственности, которая не позволяет родителям адекватно оценивать ребёнка и перспективы его развития.

На основе анализа результатов диагностики были определены направления психокоррекционной и консультативной работы с родителями. Деятельностный блок включает в себя следующие направления:

- гармонизацию семейных отношений;
- установление правильных детско-родительских отношений;
- улучшение эмоционального климата в семье;
- упрочнение социального статуса в семье;
- расширение ближайшего социального окружения детей и взрослых;
- улучшение содержания повседневных коммуникативных контактов детей, их эмоциональное, сенсорное и когнитивное наполнение;
- повышение эмоциональной насыщенности контактов родителей с детьми;
- развитие коммуникативных форм поведения, способствующих самоактуализации и самоутверждению.

Для реализации содержания взаимодействия используются индивидуальные и групповые формы работы с родителями.

Общение взрослого с ребенком строится на принципах:

- сохранение в семье единства взглядов по вопросам воспитания и общения с ребенком;
- передача ребенку чувства любви близких;
- принятие ребенка таким, каков он есть, со всеми его особенностями.
- проявление интереса к ребенку во время общения (кивком головы, одобрением и т.д.);
- поддержание стремления ребенка к общению со взрослыми членами семьи;
- использование положительного эмоционального тона при общении с ребёнком, улыбки и т. д.
- положительное восприятие успехов и достижений ребенка, проявление радости;
- внимание не только вербальной (речевой) стороне, но и невербальной (неречевой) в общении с ребёнком.

В рамках проекта «Общение без границ» были проведены следующие мероприятия по теме «Секреты общения ребёнка в семье»:

- организация родительских собраний с целью теоретического информирования о базовых основах коммуникации;

- совместные встречи родителей с детьми с целью изучения и использования способов и приёмов коммуникации в процессе повседневной жизни в доступных формах;
- консультирование (тематическое, стендовое, публичное, адресное);
- создание чата «Родители» с целью информирования родителей о повседневной жизни ребёнка и расширения контактов взаимодействия между родителями, решения проблемных ситуаций;
- изучение специальной литературы в области коррекционной педагогики, логопедии, психологии;
- создание индивидуального иллюстрированного пособия «Говори со мной» с целью изучения наборов жестовых знаков взаимопонимания;
- создание индивидуального коммуникативного альбома «Мир сказок» (альбом с картинками). Альбом используется для запоминания жестов в игровой форме через художественную литературу (при чтении историй, авторских сказок с использованием разнообразных пальчиковых игр и стихов);
- совместные выпуски газет, буклетов по актуальным темам;
- совместные игры с детьми;
- проведение досуговой деятельности: семейные, спортивные праздники, концерты, совместные выезды (театры, музеи, кино, выставки), участие в концертах, фестивалях.

В ходе работы отмечена положительная динамика общения родителей со своими детьми: появилась внутренняя эмоциональная стабильность, выражение одобрения и оказания эмоциональной поддержки ребёнку, принятие ребёнка родителями, восстановились доверительные отношения, родители научились замечать успехи своего ребёнка, понимать и разговаривать с ним.

Родители и дети стали жить более полной жизнью, в которой всё большее место занимает общение друг с другом, сложилась атмосфера взаимопонимания, общность интересов, произошло зарождение семейных ритуалов, традиций, между родителями, расширился круг общения. Высокая актуальность темы работы с семьями заставляет нас постоянно совершенствовать существующие методы и приёмы работы и искать новые.

В этом году в детском доме в каждой группе мы создали клуб для родителей «Семейная гостиная», ориентированная на формирование семейных ценностей.

Клуб объединяют разные формы взаимодействия учреждения и семьи. Именно здесь происходит общение родителей с детьми в неформальной обстановке. Тематика работы зависит от запросов родителей. Педагоги создают видеоролики по наиболее востребованным родителями темам, проводятся мастер-классы, совместные занятия, праздники.

Социальное поведение и взаимодействие родителей стимулировало развитие коммуникативной компетенции каждого ребенка.

Список литературы

1. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. Информационно-методические материалы / под ред. В. Л. Рыскиной. — СПб., 2018. — 28 с.
2. Комплексное сопровождение детей-сирот : матер. науч.-практ. конф. / науч. ред. Л. М. Шипицына. — СПб., 2003. — 93 с.
3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы : учеб. пособие / науч. ред. Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова. — СПб., 2000. — 108 с.
4. *Лазина Е., Рыскина В. Л.* Коммуникация — это не только слова : метод. пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов. Коммуникация с помощью картинок. — СПб. : Благотворительная компания «Эвричайлд» (Великобритания) в РФ. — 64 с.
5. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Дети без семьи. — М. : Педагогика, 1990. — 160 с.
6. Работа с кровной семьей воспитанников учреждений для детей-сирот и профилактика социального сиротства. Опыт благотворительного фонда «Дети наши» и специалистов Смоленской области : сб. статей / под ред. А. С. Омельченко. — М. ; Смоленск, 2016. — 226 с.
7. *Раттер Майкл.* Помощь трудным детям. — М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. — 432 с.
8. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов. — М. : Теревинф, 2011. — 416 с.
9. *Штягинова Е. А.* Альтернативная коммуникация : метод. сборник. — Новосибирск, 2012. — 31 с.

С. Н. Шаховская

(МПГУ, г. Москва, Россия)

И. В. Прищепова

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

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Логопедическая практика по коррекции нарушений письма и чтения у младших школьников занимает важное место в системе профессиональной подготовки обучающихся по программе «Начальное образование детей с нарушениями речи». На практике студенты осуществляют коррекционно-педагогическую деятельность: проводят психолого-педагогическое изучение недостатков психофизического развития младших школьников, их образовательных возможностей, потребностей и достижений. В условиях лично-ориентированного подхода к образованию и развитию учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) студенты качественно и количественно оценивают данные диагностики состояния неречевых и речевых психических процессов, обеспечивающих письменную речь учащихся начальных классов, планируют, разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут каждого школьника. В отведенное для практики

время проводят коррекционно-развивающие занятия. Будущие учителя-логопеды овладевают технологиями консультирования лиц с ограниченными возможностями здоровья, членов их семей и представителей по проблемам образования, развития каждого ребенка, условий семейного воспитания и вопросам оптимальной школьной и социальной адаптации.

Формирование профессиональных компетенций у студентов осуществляется с учетом принципов построения профессионального образования [1], стратегии и регламента организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена [4], а также современных представлений о закономерностях становления учебной деятельности младших школьников [5]. Значимым для освещаемой проблематики становится исследование А. А. Вербицкого [1]. Ученый писал о приоритете контекстного образования над академическим. Если академическое образование предполагает передачу готовых знаний, то в рамках контекстного образования каждый будущий педагог самостоятельно учится добывать такие знания, а затем опираться на них в специально созданных образовательной средой условиях, максимально приближенных к учебной ситуации, например, в школе. Такие условия создаются еще до прохождения логопедической практики на лабораторных занятиях. У студентов формируется деятельностная позиция, опыт целостного видения будущей профессиональной деятельности, системы диагностических и прогностических действий для решения новых задач. В ходе логопедической практики обучающиеся имеют возможность осваивать основы профессиональной компетентности как интегральной характеристики, которая отражает способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в ситуации учебной деятельности на основе имеющихся знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

В процессе практики будущие учителя-логопеды знакомятся с разными моделями профессиональной деятельности, теоретическую основу которой составляет положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни [5]. Первый способ связан с моделью адаптивного поведения, второй — с моделью профессионального поведения. Согласно модели адаптивного поведения, в рамках образовательной программы цель развития соответствующих знаний и умений — соответствовать определенному уровню усвоения профессиональных компетенций (формулировать заключение о состоянии письменной речи ребенка и его неречевой сферы). В связи с адаптационной моделью профессиональной подготовки студенты в ходе практики учатся оптимально реагировать на «внешние изменения» (на основе логопедического заключения прогнозировать появление вторичных нарушений в виде школьной неуспеваемости по русскому языку и литературному чтению). Согласно модели профессионального развития, студенты достигают высокого уровня сформированности профессиональных компетенций, осваивают умения целостно видеть, анализировать, характеризовать выяв-

ленные недостатки, осуществлять разные виды планирования, реализовывать направления и содержание логопедического воздействия по устранению дефектов письменной речи, по предупреждению и коррекции вторичных недостатков с учетом их механизмов. Подчас такие решения возможны благодаря обращению к лекциям и материалам практических занятий или к изучению специальной литературы. Поэтому возникающие трудности как в диагностике, так и в коррекции нарушений письменной речи детей для студентов становятся стимулом дальнейшего развития, формируют привычку учитывать, прогнозировать, оценивать будущие изменения в собственных знаниях и профессиональных умениях. На современном этапе развития общества именно умение осознавать себя в качестве уникальной и неповторимой индивидуальности становится основой готовности брать на себя ответственность за развитие общества. Тем самым ценностно-целевые ориентиры педагогической деятельности во время практики формируют у студентов интегральные личностные качества, отражающие непосредственные показатели профессионального становления будущего учителя-логопеда.

Профессиональные компетенции формируются в том случае, если имеется личная заинтересованность субъекта в данной педагогической деятельности, например, достигнуть конкретного результата (постановки, автоматизации нарушенных в произношении звуков) или способа поведения (осуществление логопедического воздействия по типу «учитель — учитель» или «ученик — ученик»).

Наблюдения показывают, что в ряде случаев академическая успешность студентов не всегда соответствует успехам педагогической деятельности в ходе прохождения ими практики, что связано с разными характеристиками их теоретического академического и практического интеллекта. Благодаря практическому интеллекту практикант достаточно быстро и целостно анализирует конкретную педагогическую ситуацию, определяет задачу и факторы, позволяющие эффективно проводить логопедическую работу. Например, в случае пропуска ребенком гласной буквы в слове студент предлагает школьнику произнести слово целиком (выделяя ударение), последовательно назвать все слоги, гласные и все звуки, уточнить местоположение определенного гласного по отношению к соседним звукам, утрированно произнести гласный звук и назвать искомую букву. При работе над ошибками ребенок записывает и проговаривает это слово вслух (громко или тихо). Чаще всего такие умения формируются и закрепляются у обучающихся на практических занятиях по логопедии еще в стенах университета. Однако отдельные студенты могут усваивать алгоритм коррекционных действий на формальном уровне. Поэтому в образовательном учреждении практикантам не всегда удается определить механизм данного типа ошибок (пропуск согласных в знаменательных и служебных словах), соотнести их с видом дисграфии, учесть выявленные недостатки для определения перспективного планирования по коррекции данного нарушения.

Чтобы избежать подобных явлений и развить предпосылки становления профессиональных компетентностей, у будущих учителей-логопедов формируется педагогическое мышление, присущее современному педагогу [3]. Педагогическое мышление рассматривается как способность использовать имеющиеся знания и умения в определенных педагогических ситуациях деятельности, как умение видеть в ней общую педагогическую суть. Педагогическое мышление позволяет педагогу решать нестандартные задачи, конструировать новые способы и отбирать разные методы и приемы их применения при решении задач, проектировать будущие шаги и алгоритмы [2, 6]. На практике студенты наблюдают, как в коррекционно-развивающей деятельности учитель-логопед опирается на тот или иной вид педагогического мышления (теоретическое или практическое), которые различаются сферой их применения и типом решаемых задач. На основе практического педагогического мышления в ходе учебной деятельности педагог решает сразу несколько задач и тем самым преобразовывает действительность (благодаря этому дети учатся выполнять репродуктивные и конструктивные задания, а затем и задания творческого характера). Теоретическое педагогическое мышление будущего педагога направлено на открытие новых закономерностей, принципов, приемов работы с детьми (например, наряду с применением традиционных графических схем использовать моделирование для формирования умения проводить разные виды языкового анализа и синтеза). С целью развития у студентов целостного творческого педагогического мышления в ходе логопедической практики создаются оптимальные условия (например, возможность работать с детьми индивидуально, по группам или фронтально), применяются соответствующие педагогические средства (выполнение инвариантных и вариативных заданий). Методист проводит постоянный мониторинг достижений обучающихся, оценивает их результаты.

Профессиональная компетентность будущего учителя-логопеда связана с развитием у студентов самостоятельности, педагогической интуиции, интегративных и аналитических способностей, с устойчивой положительной динамикой их деятельности, с непрерывным образованием и повышением собственной профессиональной компетенции, с четкими представлениями о единстве становления системы ценностей педагога. Во время логопедической практики формируемые компетенции приобретают деятельностный характер, составляющие компетенций сочетаются с обобщенными предметными знаниями и умениями в области логопедии и смежных с нею наук. Каждая из формируемых компетенций реализуется в ходе выбора тех или иных знаний и умений, а также с учетом оценки самого себя в конкретной педагогической ситуации. Логопедическая практика становится в определенной степени моделью профессионального педагогического образования, в рамках которого осуществляется постоянное профессиональное развитие. Будущий педагог учится предвидеть изменения в структуре имеющегося у ребенка дефекта, отбирать новые средства

преодоления недостатков речевого развития, изменять условия коррекционно-развивающего воздействия. Он также осознает необходимость дальнейшего самообразования, совершенствования ключевых, базовых и специальных компетентностей, основы которых закладываются в виде профессиональных компетенций при освоении основной образовательной программы подготовки бакалавра. Устремленность студента в будущее становится залогом успешного профессионального роста.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. — М., 2017. — 266 с.
2. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 158 с.
3. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С., Иванова С. Н. и др.* Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. — М. : Педагогика, 1990. — 102 с.
4. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2007. — 127 с.
5. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М. : Педагогика, 1973. — 423 с.
6. *Чутко Н. Я.* Учебная деятельность: знакомая и незнакомая. От теории — к практике обучения. — Самара : Учебная литература, 2005. — 128 с.

РЕЧЕВОЙ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

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

НАРУШЕНИЯ УСВОЕНИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Актуальность проблемы нарушений словарного запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) связана с ростом количества детей данной категории, а также со стойкими недостатками словаря и его системной организации. Это отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности детей с ОНР, на процессе формирования его речевой коммуникации, умении логично, точно и лаконично выражать свои мысли.

Изучение состояния словарного запаса дошкольников с ОНР осуществлялось с позиций языкознания, лингвистики, психологии, психолингвистики. С точки зрения междисциплинарного подхода слова, из которых состоит словарь, считаются основными единицами речи и языка. Приоритет отдается семантической (смысловой) стороне слова, поскольку именно она является основой и средством речевого мышления.

Слова объединяются общностью содержания и образуют семантическое поле. Каждое входящее в такое поле слово имеет индивидуальное лексическое значение, в котором выделяется в качестве основного один из аспектов значения (денотативный, коннотативный, понятийный или контекстуальный). Аспект значения слова во многом определяется характером связей между словами, которые могут быть обусловлены синтагматическими и парадигматическими отношениями. Слова объединяются не только в семантические поля. Они также образуют ассоциативные поля с учетом типов ассоциаций, которые возникают между словом-стимулом и словом-реакцией на него [2]. Такие связи принято учитывать в психолингвистике.

Организация словарного запаса подчиняется онтогенетическим закономерностям последовательности его становления. По мере развития мыслительных процессов, расширения сенсорного опыта и контактов ребенка с окружающим миром происходит развитие и систематизация лексики в количественном и в качественном отношениях. Уже к трем годам у ребенка значительно увеличивается объем пассивного и активного словаря. Постепенно формируется предметная отнесенность слов, уточняются лексические значения отдельных слов, формируются семантические поля [1].

В специальной литературе указываются качественные и количественные недостатки словарного запаса детей с ОНР, стойкие и разнообразные

затруднения при усвоении лексических закономерностей родного языка [2, 3, 4]. Такие нарушения влекут за собой недоразвитие грамматического строя речи (в первую очередь процессов словообразования), отрицательно сказываются на развитии навыков общения, на овладении чтением и письмом в школьном возрасте [1].

Для исследования словаря детей с ОНР была использована диагностическая методика Н. В. Серебряковой. С учетом психолингвистического подхода исследовался объем словаря конкретных и обобщающих слов, изучалась семантическая структура и лексическая системность слов, проводился свободный ассоциативный эксперимент [3].

Определение направлений и содержания методики констатирующего исследования основывались на анализе следующих теоретических положений: положения о структуре значения слова и ее онтогенетическом развитии (Л. С. Выготский, Н. Г. Комлев, А. А. Леонтьев, Л. В. Сахарный); положения о семантических полях и особенностях их формирования, о лексической системности (А. Р. Лурия, Л. В. Сахарный, Д. Н. Шмелев); концепции о единстве мышления и речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев); положения о влиянии антонимических и синонимических связей на механизм выбора нужного слова в процессе речевого высказывания (Н. В. Уфимцева, Р. М. Фрумкина).

В исследовании приняло участие 10 дошкольников с ОНР старшего возраста (III уровня речевого развития, неосложнённого генеза; ЭГ). Для выявления качественных и количественных нарушений словаря детей данной категории проводился сопоставительный анализ полученного материала с материалом, полученным в контрольной группе (10 детей с нормальным речевым развитием; КГ).

Обобщение данных исследования позволило выделить две подгруппы дошкольников для дальнейшей логопедической работы.

Дети *первой подгруппы* (2 ребенка ЭГ с низким уровнем сформированности словаря) при назывании предметов, признаков и действий из большинства лексических групп допускали вербальные парафазии. Так, существительные чаще всего заменялись обобщающими существительными с конкретным значением (*ерш* — *рыба*, *астра* — *цветок*), словами, входящими в одно родовое понятие и обозначающими зрительно сходные предметы (*шляпа* — *панاما*, *оса* — *пчела*). Глаголы заменялись другими глаголами недифференцированного значения (*чирикает* — *поет*, *каркает* — *кричит*), несвойственными данному возрасту словами-звукоподражаниями (*курица кудахчет* — «*ко-ко*»). Актуализация прилагательных вызывала замены прилагательных словами с недифференцированным значением (*слабый* — *худой*), использование вместо нужного слова прилагательного с частицей «не» (*короткий* — *небольшой*, *тонкий* — *нетолстый*). Наречия дети этой подгруппы чаще всего заменяли словесным оборотом, описывающим ситуацию (*высоко* — «*куда может только самолет долететь*», «*до него не достать*»).

Недостатки семантической структуры слов проявлялись в задержке развития лексической системности и организации семантических полей. В свободном ассоциативном эксперименте у детей чаще всего на слово-стимул возникали случайные, с точки зрения экспериментатора (*собака — стол*), и синтагматические (*посуда — грязная*) ассоциации. Таким образом, ассоциативный характер слов-реакций у детей первой подгруппы не определялся структурой семантического поля.

При объяснении значения слов дети включали их в контекст или описывали ситуацию (*овоци — «в огороде сидят»*), а также указывали на функцию предметов или явлений, названных словами (*посуда — «в ней можно готовить и есть»*). Отсутствовала опора на лексико-семантические признаки слова. Задание на подбор синонимов оказалось практически невыполнимым, чаще всего дети называли вместо необходимого слова противоположное ему по смыслу. Испытуемые успешнее подбирали антонимы. Однако в ситуации неправильного ответа к нужному слову добавляли частицу «не» (*горе — не горе*), изменяли форму предьявленного слова (*брать — берешь*) или называли слово другой части речи (*шум — тихо*). Недостатки подбора синонимов и антонимов возникали в связи с неумением выделять общекатегориальные значения слов разных частей речи и существенные признаки таких слов.

Вторую подгруппу составили 8 детей ЭГ и 1 ребенок КГ (средний уровень развития словарного запаса). У этих детей также наблюдались трудности актуализации слов активного словаря, однако ошибок фиксировалось меньше, их характер был иным. Преобладали замены существительных, входящих в одно родовое понятие (*грач — сорока, клюква — брусника*) и замены конкретных слов обобщающими словами (*ежевика — ягода, лец — рыба*). Глаголы и прилагательные заменялись словами тех же частей речи с недифференцированным значением (*скачет — прыгает; пушистый — мягкий*). При актуализации наречий наблюдались замены семантически неточными словами, но близкими по лексическому значению (*высоко — очень далеко*).

Объясняя значения слов, дети использовали как денотативные, так и лексико-семантические признаки (*насекомые — «это паук, бабочка, жуки»*). Задания на подбор синонимов также вызвали затруднения. Дошкольники зачастую подбирали семантически близкие слова (*глядеть — видеть*) и контекстные, конситуативные антонимы (*торопиться — стоять*). Как и у детей первой подгруппы, самой распространенной ошибкой при подборе антонимов было называние слова-стимула с частицей «не». Воспитанники демонстрировали понимание задания, но с трудом переключались на другую лексическую операцию.

В свободном ассоциативном эксперименте преобладали случайные, тематические и синтагматические реакции на слово-стимул.

Характер ошибок дошкольников второй подгруппы свидетельствует о недостаточной сформированности у них родовидовых понятий, структуры

значения слова, о недостатках организации семантических полей, трудностях выделения существенных и дифференциальных признаков слов разных частей речи.

Качественная и количественная неоднородность состояния словаря у детей ЭГ определяет необходимость применения дифференцированного подхода логопедического воздействия.

Детям *первой подгруппы* будут предлагаться задания, направленные на расширение их пассивного и активного словаря всех частей речи. Формирование, уточнение структуры значения слова будет проводиться на материале слов с конкретным значением в разных контекстах. Дошкольники будут учиться выделять денотативный, а позже — сигнификативный компонент значения слова. Развитие лексической системности предполагает формирование логических операций, классификации, сериации, сравнения, обобщения, анализа, синтеза, группировки слов по тематическим признакам, внутри одного семантического поля.

Формирование парадигматических и синтагматических связей слов будет осуществляться на материале двухкомпонентных словосочетаний. Для развития умения устанавливать в словосочетаниях валентность глагола будут использоваться словосочетания, включающие глаголы и существительные в винительном падеже без предлога.

Ведущими направлениями логопедической работы для дошкольников *второй подгруппы* станет расширение объема имен прилагательных и наречий; уточнение контекстуального значения слов (менее употребительных в речи), переносного значения слов, формирование умения выделять их сигнификативное значение. Развитие лексической системности будет проводиться параллельно с развитием логических операций, операций классификации, сериации, сравнения, обобщения, анализа, синтеза. Дети будут учиться дифференцировать слова внутри семантического поля, выделять ядро (антонимы, синонимы, многозначные слова), периферию (например, отбирать слова, сходные по семантике), устанавливать парадигматические связи на основе противопоставления и аналогии. Формирование умения реализовывать синтагматические связи слов будет осуществляться благодаря усвоению валентности глагола в словосочетаниях и предложениях (включающие глаголы и зависимые существительные в дательном, творительном, родительном падежах без предлога и с предлогом), усвоению валентности существительных, обозначающих часть предмета: *ручка* (чего?) — *двери, сумки*; у слов, обозначающих родственников: *сестра* (чья?) — *моя*. Для параметрических существительных будет указываться обладатель параметра: *рост* (кого?) — *ребенка, длина* (чего?) — *линейки, аромат* (чего?) — *кофе*.

Для формирования лексического строя речи будут использоваться игровые методы и приемы обучения (дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, игра по правилам, режиссерская игра), наглядные (графические модели, наблюдение, демонстрация пособий, слайдов, видеозаписей, ком-

пьютерных программ), практические методы (упражнения), словесные методы (объяснение, рассказ). Виды заданий подбираются с учетом характера недостатков словаря, индивидуальных и психологических возможностей ребенка.

Таким образом, определение характерных затруднений при усвоении лексической системы дошкольниками с ОНР и небольшим количеством сверстников с нормальным речевым статусом позволили выделить направления методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической помощи.

Список литературы

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб. : СОЮЗ, 2001. — 224 с.
2. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие.— СПб.: СОЮЗ, 2000. — 192 с.
3. Серебрякова Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1996. — 242 с.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М. : Айрис ПРЕСС, 2008. — 224 с.

К. В. Виноградова, М. Г. Ивлева

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

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ПУТИ ИХ РАЗВИТИЯ

В современной теории и практики логопедии одним из актуальных вопросов является изучение фонематической системы языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Согласно статистическим данным, количество детей с ОНР в последние годы резко возрастает, они составляют одну из самых многочисленных групп детей с нарушением речи. Недоразвитие фонематических функций является характерным проявлением для дошкольников с указанным видом речевого дизонтогенеза (Р. Е. Левина [1]; Л. Ф. Спирова [3]; Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [5]).

В связи с тем, что фонематические функции играют важную роль в развитии как устной, так и письменной речи ребенка, преодоление нарушений фонематической системы языка является одной из основных задач в системе логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи.

Нами было проведено исследование нарушений фонематических функций у дошкольников с ОНР по методике, включающей задания на

изучение состояния фонематического восприятия, фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБДОУ № 10 компенсирующего вида Невского района и ГБДОУ № 123 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга. Число испытуемых составило 20 детей старшего дошкольного возраста (в экспериментальную группу вошли 10 детей с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития, стертая дизартрия»; в контрольную группу — 10 дошкольников без нарушений речи).

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные свидетельствуют о том, что фонематические функции у детей дошкольного возраста с ОНР характеризуются качественной неоднородностью по сравнению с таковыми у детей с нормальным речевым развитием.

Результаты исследования фонематического восприятия свидетельствуют о недостаточной сформированности у детей с ОНР слуховой и слухопроизносительной дифференциации фонем. Характерными ошибками были следующие: замены, пропуски согласных звуков, перестановки слогов; неправильный показ и повторение слов, близких по звуковому составу. Ошибки отмечались в основном при различении звуков, сходных по следующим признакам: 1) звонкость/глухость; 2) свистящие/шипящие звуки; 3) твердость/мягкость; 4) аффрикаты и звуки, входящие в их состав. Следует отметить, что в одних случаях дети неправильно дифференцировали звуки, нарушенные в их произношении, а в других — правильно произносимые.

Недостаточная сформированность фонематического анализа проявлялась как при выполнении заданий на исследование как простых форм фонематического анализа, так и сложных. При изучении простых форм фонематического анализа были отмечены ошибки выделения звука из слова, произношение которого нарушено в собственной речи или в том случае, если заданный звук находится в словах сложных по звукословесной структуре (в стечении согласных); называние вместо первого или последнего звука целого слога; выделение другого согласного, близкого по артикуляторно-акустическим характеристикам; при выделении последнего гласного звука из слова дети называли предшествующий ему согласный; ошибки в определении позиции звука в слове, что говорит о сложности оперирования такими понятиями, как «начало», «конец», «середина» слова.

Наиболее сложными для детей с ОНР были задания на исследование сложных форм фонематического анализа. При определении последовательности звуков в слове отмечались пропуски гласных звуков (особенно безударных), а также пропуски согласных звуков в словах со стечением согласных. Были выявлены и такие ошибки, как называние слогов, а не последовательности звуков, а также смешение звуков по их артикуляторным и акустическим характеристикам. Так как у многих детей отмечались пропуски зву-

ков при назывании их последовательности в слове, а также при определении их количества, то «соседи» звука также определялись неверно.

Трудности фонематического синтеза у детей с ОНР проявлялись в пропуске согласных звуков; в перестановке звуков; в назывании других слов, в которых содержится часть звуков из заданного; в правильном синтезировании звуков, но неправильной постановке ударения в слове, вследствие чего слово детьми не узнавалось.

В ходе исследования было выявлено, что фонематические представления дошкольников с ОНР характеризуются трудностями подбора слов со звуками, близкими по артикуляторно-акустическим характеристикам к заданному. Такие ошибки говорят о трудностях дифференциации акустически близких звуков. Причем такие ошибки наблюдались как у детей, у которых эти звуки нарушены в произношении, так и у тех, у кого в произношении эти звуки не нарушены.

Анализ результатов констатирующего исследования позволил выделить три подгруппы детей. В *первую подгруппу* вошли: 1 ребенок экспериментальной группы и 5 детей контрольной группы. Они продемонстрировали высокий уровень сформированности фонематических функций. *Вторую подгруппу* составили 3 ребенка экспериментальной группы и 3 ребенка контрольной группы, показавшие по итогам выполнения всех заданий средний уровень сформированности фонематических функций. У них отмечались отдельные ошибки при выполнении заданий, направленных на исследование сложных форм фонематического анализа; фонематического синтеза и фонематических представлений. В *третью подгруппу* вошли 6 детей экспериментальной группы и 2 ребенка контрольной группы с низким уровнем сформированности фонематических функций. У них наблюдались стойкие многочисленные ошибки в различении звуков по одному и более дифференциальным признакам, трудности при выполнении заданий на исследование как простых, так и сложных форм фонематического анализа, фонематического синтеза и фонематических представлений.

Анализ результатов констатирующего исследования и методической литературы (Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова [2]; Т. А. Ткаченко [4]; Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [5] и др.) позволил определить содержание методических рекомендаций по преодолению нарушений фонематических функций у дошкольников с ОНР. Работу предлагается проводить в 3 этапа. Целью *подготовительного этапа* является формирование базы для развития фонематического восприятия. В структуре данного этапа были выделены такие направления работы, как узнавание неречевых звуков; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз. В качестве цели *основного этапа* выступало развитие функций фонематической системы. В структуру данного этапа работы были включены следующие направления: развитие фонематического восприятия (различение слов, близких по звуковому составу, дифференциация слогов и отдельных звуков); развитие простых и сложных форм фонемати-

ческого анализа, фонематического синтеза, фонематических представлений. *Заключительный этап* предполагает выработку устойчивого автоматизированного навыка, т. е. осуществление сокращения операций, посредством которых проводится звуковой анализ и синтез слов.

Поскольку нарушения фонематических функций у дошкольников с ОНР имеют специфические особенности и являются качественно неоднородными, реализацию вышеперечисленных этапов работы следует осуществлять дифференцированно. С детьми, показавшими низкий уровень сформированности фонематических процессов, предлагается начинать работу с подготовительного этапа. С дошкольниками среднего уровня рекомендуется начинать работу с основного этапа.

Преодоление нарушений фонематических функций у детей с ОНР позволит осуществить их качественную подготовку к овладению в дальнейшем чтением и письмом, предупредить возникновение дислексии и дисграфии.

Список литературы

1. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. — 1967. — Вып. 2. — С. 121–130.
2. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников : учеб. пособие. — СПб.: СОЮЗ, 2000. — 192 с.
3. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. — М. : АПН РСФСР, 1957. — 55 с.
4. Ткаченко Т. А. Формирование фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы логопедии / отв. ред. В. И. Селиверстов. — М., 1980. — С. 57–63.
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. — 5-е изд. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 224 с.

В. Н. Вовк

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

А. Р. Костина

(ГБУСО КО Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Особый ребёнок», г. Калининград, Россия)

ОТРАЖЕНИЕ ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ В СОЗНАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Представления являются одним из первичных результатов познания человеком окружающего мира. Являя собой чувственно наглядные образы действительности, сохраняемые и воспроизводимые в сознании без непосредственного воздействия предметов и явлений на органы чувств, они

усваиваются в процессе непосредственного восприятия, а также в практической, преобразующей деятельности субъекта [1].

Проблема специфичности отражения объектов и явлений в сознании ребёнка с задержкой психического развития (ЗПР), несмотря на сравнительно непродолжительный период исследования, имеет довольно обширную библиографию. Разными аспектами данной проблемы занимались Л. В. Артемова, Т. Г. Наретина, Т. Д. Пускаева, Е. А. Стребелева, У. В. Ульяновская, Е. В. Шамарина, С. Г. Шевченко и др.

Опубликованные данные позволяют констатировать своеобразие представлений о природе у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР [2]. Прежде всего отмечается бедность запечатлённых в сознании ребёнка образов, их неточность, неадекватность, поверхностность. При этом для них характерно незнание точных названий основных и производных цветов спектра, неумение определять форму предмета или его частей, непонимание пространственных отношений между предметами или частями одного предмета, что находит отражение в речевых высказываниях. При сравнении они пытаются сопоставлять совершенно несоотнесимые друг с другом признаки, например, величину и форму, цвет и форму: «...у коровы рога...острые, а коза...маленькая, и у неё шерсть белая и немного серая. У коровы хвост и...молоко». Если такому ребёнку не предлагать дополнительные вопросы, которые помогут ему выделить существенные признаки, он обычно «соскальзывает» со сравнения предметов на рассказ об одном из них, упуская из виду как второй предмет, так и саму задачу сравнения [3].

При выполнении задания на объединение в одну группу однородных предметов и обозначении их обобщающим словом учащиеся с интеллектуальной недостаточностью 8–9 лет и более старшего возраста сбиваются на группировку по ситуации, по несущественным признакам, по внешнему сходству. Часто вместо обобщающего слова, используют наименование одного из представителей группы, употреблённое во множественном числе, например, вместо слова *насекомые* — слово *бабочки*. Большое количество ошибочных ответов учащихся связано с недостаточной дифференциацией понятий «овощи», «фрукты», «ягоды». Однако большинство школьников хорошо знают такие обобщающие слова, как *цветы, деревья, птицы, грибы, рыбы*. По характеру представлений об отдельных предметах у учащихся данной группы наблюдается большое число ошибочных ответов при назывании их изображений. Не зная наименования предмета, ученик даёт его фрагментарное описание. Наблюдается и обратное явление: наличие слова без соответствующего ему конкретного образа. Так, при перечислении всех известных ему животных ребёнок с интеллектуальной недостаточностью наряду с другими называет кита, лося, моржа, оленя. Однако часто в предъявленных изображениях не узнаёт их. Узнавание некоторых изображений предметов вызывает затруднения почти у всех первоклассников. Дети не узнают на рисунках таких птиц, как грач, кукушка, скворец,

журавль. При этом, ориентируясь на один или несколько сходных признаков, они называют грача вороной, галкой или сорокой, галку вороной и наоборот, журавля аистом или цаплей и наоборот. Часто у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются ошибки в назывании предмета, которые сопровождаются искажённым произношением слова, причём смешение двух слов, например, журавль и жираф, происходит из-за отсутствия ассоциативных связей между словом-наименованием и предметом. Ребёнок в этом случае создаёт новое слово «жураф», обозначая им в одном случае птицу, а в другом млекопитающее.

Вместе с тем следует признать, что в связи с необходимостью специального обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) остро ощущается дефицит исследований особенностей процесса организации их познавательной деятельности. Среди проблем особое место занимает предполагаемая специфичность отражения в сознании аутичного ребёнка первичных представлений об окружающем мире. Их усвоение в дошкольном и младшем школьном возрасте, с одной стороны, является результатом взаимосвязи состояния познавательной деятельности и аутистических проявлений, а с другой — во многом определяет перспективы дальнейшего прогресса ребёнка в эмоциональном и интеллектуальном развитии. Очевидно, дополнительную специфичность этим представлениям может придавать сочетание аутистических расстройств с задержкой психического развития.

Выше изложенные соображения послужили основанием для выбора тематики исследования «Специфичность отражения природных объектов и явлений в сознании младших школьников с РАС и задержкой психического развития». В данной статье излагаются результаты экспериментального этапа данной работы.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе дошкольных и школьных образовательных учреждений Калининградской области, городов Калининград и Санкт-Петербург. Суммарный объём экспериментальной выборки составил 45 единиц, в том числе 15 нормально развивающихся детей дошкольного возраста, 15 учащихся младшего школьного возраста с РАС и задержкой психического развития и 15 первоклассников с задержкой психического развития.

Для оценки состояния представлений о природе участникам эксперимента было предложено три серии заданий, содержание которых обеспечивало получение информации о состоянии представлений по двум основным разделам изучения окружающего мира: неживая и живая природа.

Первая серия заданий предполагала оценку возможности узнавания объектов живой и неживой природы по описательным признакам.

Вторая серия заданий была направлена на выявление способности использовать представления о природе в аналитико-синтетической деятельности.

Третья серия заданий направлена на способность узнавать и описывать объекты живой и неживой природы в сюжетном изображении.

Выполнение всех заданий оценивалось по критериям полноты, адекватности и воспроизводимости.

Полнота представлений предполагает соответствие количества представлений в сознании ребёнка требованиям образовательной программы. Критерий адекватности оценивает способность выделять определённое количество признаков в объекте природы. Критерий воспроизводимости предполагает способность узнавать и описывать объекты природы в сюжетном изображении.

Сопоставительный анализ представлений о живой и неживой природе нормально развивающихся старших дошкольников и учащихся младших классов с задержкой психического развития, имеющих расстройства аутистического спектра, и с отсутствием этих проявлений позволяет сформулировать некоторые обобщения.

Прежде всего можно констатировать, что расстройства аутистического спектра в сочетании с ЗПР оказывают влияние на количественные и качественные показатели отражения представлений о природе в сознании ребёнка. В сравнении с дошкольниками в норме и первоклассниками с ЗПР это отмечено по всем выделенным параметрам: полноте, адекватности, воспроизводимости.

Представления об объектах живой природы, которые относят к растениям (деревья, садовые и полевые цветы) у первоклассников с задержкой развития и у школьников с РАС (ЗПР) поверхностны, фрагментарны, лишены целостности, в то время как у нормативно развивающихся дошкольников данные представления не имеют данных нарушений.

Наиболее яркой специфичностью представления о живой природе, и неживой природе у младших школьников с РАС и задержкой развития, в сравнении с первоклассниками с ЗПР, характеризуются по параметру адекватность. Это прежде всего проявляется в очевидных затруднениях при выделении существенных признаков опознаваемого объекта или явления (первоклассник с ЗПР делает это на 30% чаще, примерно так же, как и дошкольник в норме). В целом при выделении признаков природного объекта младший школьник с РАС и задержкой развития выделяет 2–3 признака, первоклассник с ЗПР 4–5, нормативно развивающийся дошкольник до 6. Данное наблюдение, по нашему мнению, может быть объяснено, прежде всего, инактивностью восприятия, характерной для задержки психического развития, и нарушением эмоционального компонента регуляции познавательной деятельности при расстройствах аутистического спектра.

При анализе представлений о живой природе также была отмечена чрезмерная склонность учащихся с РАС (ЗПР) концентрировать внимание на отдельном, часто мало значимом объекте в сюжетном изображении. Описывая изображённое на картине, ребёнок часто прибегает к эхолалии, продуцируемый при этом текст не представляет собой связного последова-

тельного высказывания, а отличается фрагментарностью, большим количеством пауз.

Отмеченные выше особенности представлений учащихся с РАС (ЗПР) о живой природе оказались ещё в большей степени характерными для отражения в их сознании объектов и явлений неживой природы.

Стоит особо отметить, что количество объектов и явлений, которые младший школьник с РАС и задержкой психического развития опознаёт по вербальному описанию, в полтора раза уступают количеству представлений у первоклассников с ЗПР и в два, два с половиной раза у нормально развивающихся дошкольников (1–2, 2–3 и 4–5 соответственно). При этом каждое из этих представлений не удовлетворяет требованиям адекватности и воспроизводимости. Несовершенство представлений о неживой природе у младших школьников с РАС и задержкой развития, по нашему мнению, является следствием не только нарушением процессов сенсорной интеграции при восприятии информации, на что обычно указывается, но и недостаточности опыта взаимодействия ребёнка с данными объектами и явлениями.

Вместе с тем проведённое исследование позволило отметить высокое качество отражения в сознании младшего школьника с РАС и задержкой психического развития, даже в сравнении с контрольными группами, объектов и явлений окружающего мира, прежде всего живого. К этим представлениям можно отнести представления о животных (домашних и диких), птицах, в меньшей степени об овощах и фруктах. Эти представления характеризуются отчётливостью, конкретностью, содержательная сторона их отличается объёмностью. Они легко опознаются по вербальному описанию, характеризуются наибольшим количеством существенных признаков, успешно вычлняются и описываются в сюжетном изображении.

Исследование позволяет сформулировать идею, которая может быть положена в основу разработки экспериментальной методики формирования психических новообразований у детей с РАС и задержкой психического развития. Суть ее заключается в использовании позитивного отношения и сравнительной лёгкости усвоения информации ребёнком о объектах живой природы, преимущественно одушевлённых или постоянно актуализируемых в повседневном опыте. При помещении данных объектов в специально создаваемый контекст (предметный, иллюстративный, вербальный) возникает возможность формирования у школьника представлений, понятий, умений, имеющих мало общего с представлениями о живой природе.

Список литературы

1. *Осипова Л. Б.* Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. — 158 с.
2. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития : Кн. 1 / под общ. ред. С. Г. Шевченко. — М. : Школьная Пресса, 2003. — 96 с.
3. *Шевченко С. Г.* Природа и мы. — М. : Ассоциация XXI век, 1998. — 31 с.

*Г. Г. Голубева,
(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)
Ю. С. Чабан
(ГБОУ школа № 4, Санкт-Петербург, Россия)*

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изучению особенностей формирования навыков общения у детей с задержкой психического развития (ЗПР) посвящены исследования Д. Альраххала [1], Р. Д. Триггер [7], А. С. Сагидовой [5], О. С. Степиной [6] и других авторов. В этих исследованиях раскрыты особенности высших психических функций, обеспечивающих процесс общения, изучена структура межличностных отношений детей с ЗПР, рассмотрены их речевые особенности, которые оказывают негативное влияние на формирование навыков общения, предложены различные методы и приемы развития общения у данной категории детей.

Аналізу вопросов специфики общения и организации коммуникативного взаимодействия учителя и обучающегося с задержкой психического развития, а также самих обучающихся в той или иной мере посвящены работы Д. Альраххала [1], А. С. Сагидовой [5], О. С. Степиной [6] и др. Значимую роль в структуре общения исследователи отводят отношениям «ребенок — взрослый», указывая при этом, что данная форма общения способствует развитию ребенка. В частности, в работе Д. Альраххала [1] выявлена иерархия значимости для общения младших школьников с ЗПР со сверстниками и учителями. Полученные автором данные свидетельствуют о том, что для этих детей общение со сверстниками и с учителями имеет практически одинаковое значение.

Вопросы изучения одного из базисных компонентов общения — коммуникативных умений — у детей с ЗПР освещены в работах Л. К. Гайфуллиной [2], Е. Е. Дмитриевой [3], Р. Д. Триггер [7] и других авторов. Так, Е. Е. Дмитриева [3] раскрыла проблему коммуникативно-личностного развития детей с легкими формами психической недостаточности. Р. Д. Триггер [7] выявила психологические особенности общения младших школьников с ЗПР. Л. К. Гайфуллина [2] изучила специфику эмоциональных реакций, в том числе и речевых, в процессе общения этой категории детей. В. И. Лубовский [4] отмечает, что нарушение словесного опосредования является общей особенностью аномального развития. Многие исследователи указывают на то, что речь учащихся с задержкой психического развития характеризует бедность и недифференцированность словарного запаса, трудности понимания новых слов. Речевые нарушения негативно сказываются на процессе коммуникативного взаимодействия детей как со сверстниками, так и со взрослыми.

В работе А. С. Сагидовой [5] впервые проведено дифференцированное изучение общения детей с ЗПР, обусловленной церебральной астенией (по МКБ 10 — органическое эмоционально лабильное астеническое расстройство). Автор рассмотрела ряд вопросов коммуникативной деятельности учащихся 4–6 классов с ЗПР: аффилиативные отношения; формирование взаимоотношений в зависимости от акцентуации характера ребенка; эмоциональные связи в семье; особенности родительского отношения к детям; эмоциональное отношение школьников к предпочитаемым сверстникам и к учителю. А. С. Сагидова экспериментально выявила, что общение с учителем не является значимым для детей с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников. В то же время общение со сверстниками у школьников с интеллектуальной недостаточностью занимает значительно большую часть коммуникативных отношений, по сравнению с детьми в норме.

Актуальным является исследование О. С. Степиной [6], в котором автором изучена структура, содержание, критерии и показатели сформированности коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста; рассмотрены теоретические основы и практические способы совершенствования данных умений как важнейшего оперативного компонента процесса общения в учебной деятельности. О. С. Степина отмечает, что для большинства младших школьников с ЗПР характерен низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Так, автор отмечает, что детям данной категории свойственна невнимательность к сообщению другого, именно поэтому смысл сообщения бывает ими недостаточно понят; они могут выразить мысль только при помощи наводящих вопросов; предстоящее сообщение не планируют, их высказывания носят ситуативно-импровизационного характера. В процессе взаимодействия дети не обращают внимания на партнера, либо отказываются работать совместно; из конфликтов они выходят с помощью взрослого, перцептивная сторона общения не развита: дети неадекватно оценивают эмоции другого. Практически у всех учащихся с задержкой психического развития было выявлено состояние дезадаптации разной степени. О. С. Степина подчеркивает, что значительное число детей с ЗПР не могут самостоятельно выработать у себя коммуникативные умения на уровне, достаточном для успешного социального контакта.

Обобщая результаты анализа литературы по проблеме изучения навыков общения у младших школьников с задержкой психического развития, можно сделать следующие выводы:

Дети младшего школьного возраста с ЗПР, как правило, не в состоянии самостоятельно и устойчиво принимать и передавать информацию собеседнику, они испытывают сложности в удержании внимания в процессе принятия информации, затрудняются в адекватном планировании предстоящего сообщения и его устно-речевом воплощении.

Учащиеся с задержкой психического развития не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования, ориентации на партнера и самостоятельного решения конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества. Они испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений в классе, недостаточно удовлетворены общением и проявляют признаки дезадаптации к условиям обучения в школе.

У детей с ЗПР имеет место искаженное понимание отношения со стороны другого, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, и в результате — низкая способность к сопереживанию. Дети затрудняются в определении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений.

Знание особенностей владения средствами общения детьми с ЗПР может обеспечить их полноценное дифференцированное обучение.

Список литературы

1. *Альраххаль Д. И.* Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1992. — 16 с.
2. *Гайфуллина Л. К.* Личностно-ориентированная коррекция эмоциональных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 17 с.
3. *Дмитриева Е. Е.* Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Н. Новгород, 2005. — 16 с.
4. *Лубовский В. И.* Задержка психического развития // *Специальная психология* / под ред. В. И. Лубовского. — М. : Академия, 2003. — С. 23.
5. *Сагидова А. С.* Специфика эмоциональных отношений к ближайшему окружению учащихся с задержкой психического развития, осложненной астеническими и психопатоподобными проявлениями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2003. — 25 с.
6. *Степина О. С.* Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 17 с.
7. *Тригер Р. Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб. : Питер, 2008. — 192 с.

Г. Г. Голубева, А. С. Шкирман

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

ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ У СЛЕПЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В исследованиях различных авторов отмечается, что только полноценно сформированная фонематическая система позволяет воспринимать и различать звуки (фонемы) родного языка, оперировать ими в умственном

плане, а фонематическое восприятие является узловым образованием в формировании устной и в дальнейшем письменной речи [2, 4].

Опираясь на данные отечественных исследователей детской речи [1, 2], можно констатировать, что в возрасте 5–6 лет у детей отмечается довольно высокий уровень фонематического развития, они правильно произносят звуки родного языка и на этой базе у них формируются сложные фонематические функции. В дошкольном возрасте слепые дети успешно овладевают устной речью, имеют достаточно большой словарный запас, грамматически правильно выражают свою мысль [5]. Однако влияние нарушений зрения проявляется в специфичности развития речи, при этом немаловажную роль играет уровень ее сформированности в предыдущий период и социальные условия жизни слепого ребенка [3]. Фонематическое восприятие у данной категории детей развивается замедленно и надолго остается несформированным.

Нами было проведено констатирующее исследование, в котором приняли участие 19 слепых учеников первого класса (экспериментальная группа) и 30 первоклассников без нарушений зрительного восприятия (группа для сопоставительного анализа). Основной целью исследования стало выявление характера несформированности фонематической системы у слепых детей младшего школьного возраста.

Исследованием предусматривалось изучение:

- восприятия и слуховой, слухопроизносительной дифференциации изолированных звуков, звуков на уровне слогов и слов (слова-квазиомонимы);
- способности к позиционному, количественному и последовательному фонематическому анализу;
- способности к фонематическому синтезу;
- фонематических представлений.

В ходе констатирующего исследования школьники экспериментальной группы часто демонстрировали диаметрально противоположные результаты при оценке их ответов. По уровню сформированности тех или иных операций фонематической системы слепые младшие школьники значительно различались, что обуславливает необходимость их условного разделения на типологические группы в зависимости от специфики овладения фонематической системой. Выделение типологических групп может способствовать разработке более дифференцированной системы логопедического воздействия, что в перспективе определит большую эффективность коррекционной работы. Ниже приведено распределение слепых младших школьников по типологическим группам, выделенным нами по результатам констатирующего эксперимента.

Первая группа (25% детей от общей группы слепых младших школьников): слепые школьники, близкие по показателям развития фонематических процессов к нормально развивающимся сверстникам и не имеющие

нарушений звукопроизношения. Дети этой группы отлично справляются с заданиями, направленными на исследование фонематического восприятия и фонематического анализа, но в силу специфики развития процессов, сопутствующих развитию данных функций, у них отмечается лучшее выполнение более сложных вариантов заданий (восприятие и слухопроизносительная дифференциация фонем на уровне слов, последовательный и количественный фонематический анализ). Такие дети испытывают трудности при выполнении заданий на фонематический синтез, предполагающих составление слов из звуков, предлагаемых в нарушенной последовательности. При выполнении заданий, ориентированных на исследование фонематических представлений, дети демонстрировали способность быстро подбирать большое количество слов с положением заданного звука в начале, в середине и в конце слова. Речевое развитие таких детей соответствовало третьему и четвертому уровням развития речи слепых и слабовидящих (по Л. С. Волковой).

Вторая группа (21% от общего количества слепых младших школьников): в произношении у данной группы детей нарушен ряд звуков — чаще свистящие, шипящие, дрожащие. Слепые школьники этой группы в среднем справляются с заданиями на фонематический анализ и синтез на оценку в четыре балла из пяти возможных, но также демонстрируют особенности при выполнении, свойственные детям предыдущей группы. Выполнение заданий, направленных на исследование фонематического синтеза, вызывает у слепых детей значительные трудности. Так, младшие школьники затруднялись в составлении слов из звуков, предлагаемых в верной последовательности; у них была отмечена низкая способность составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, особенно если количество звуков превышало три. При выполнении заданий на исследование фонематических представлений слепые дети не могли придумать слова, в которых заданный звук находился бы в слове в разных позициях (преимущественно они называли слова со звуком в начале слова), но при этом они старались привести как можно больше примеров слов. Речевое развитие детей этой типологической группы соответствовало третьему уровню развития речи слепых и слабовидящих (по Л. С. Волковой).

Третья группа (41% от общего количества слепых младших школьников). В произношении детей данной группы отмечается нарушение нескольких фонетических групп звуков — чаще шипящих, свистящих, дрожащих. Младшие школьники данной группы показывают низкие результаты при оценке процессов фонематического восприятия, выполнение ими более сложных заданий не отражает закономерность, выделенную для слепых школьников первой и второй типологических групп. Задания на исследование фонематического анализа дети выполняли с большими трудностями, фонематический синтез у таких детей характеризовался сложностью синтеза слов даже из трех звуков, а нарушение последовательности

предлагаемых для синтеза звуков часто не позволяло выполнить задание. Фонематические представления слепых первоклассников этой группы характеризовались низкой способностью подбора слов с заданным звуком (дети называли не более трех-четырёх слов), слова подбирались исключительно с положением звука в начале слова. Речевое развитие таких детей относится к третьему или второму уровню речевого развития слепых и слабовидящих (по Л. С. Волковой).

Четвертая группа (13% первоклассников от общего количества обследованных слепых детей). В произношении детей данной группы нарушен ряд звуков — чаще свистящие и шипящие, дрожащие. Наряду с искажениями и заменами звуков, может отмечаться отсутствие нескольких звуков. Для детей этой группы характерны чрезвычайно низкие результаты выполнения заданий на фонематическое восприятие и анализ, вплоть до полной невозможности их выполнения. С заданиями на фонематический синтез дети также не справляются, лишь в некоторых случаях они могут составить одно-два слова из трех звуков, предложенных в верной последовательности. При выполнении заданий на исследование фонематических представлений дети часто отказывались от ответа, так как считали, что слова подобрать невозможно («Таких слов не бывает»). Речевое развитие детей данной типологической группы характеризовалось как второй или первый уровень речевого развития слепых и слабовидящих (по Л. С. Волковой).

Таким образом, проведенное исследование показало, что слепые младшие школьники достаточно разнородны не только по уровню сформированности фонематической системы, но и по характеру нарушений формирования фонематических процессов. Дети каждой типологической группы, выделенной нами по результатам констатирующего эксперимента, нуждаются в дифференцированной логопедической помощи, направленной на коррекцию нарушений развития фонематической системы, а также на развитие мыслительных операций, сопутствующих ее формированию.

Список литературы

1. *Винарская Е. Н.* Возрастная фонетика : учеб. пособие для студентов. — М. : АСТ : Астрель, 2005. — 208 с.
2. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии. — М. : Просвещение, 1968. — 367 с.
3. *Литвак А. Г.* Теоретические вопросы тифлопсихологии : учеб. пособие. — Л., 1973. — 155 с.
4. *Орфинская В. К.* О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1946. — Т. 53. — С. 44–52.
5. *Хватцев М. Е.* Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1983. — Т. 13. — С. 127–156.

М. А. Еливанова, М. Р. Алекперова
(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ ЛЕВОРУКИМИ ДЕТЬМИ¹

Одним из приоритетных направлений современной лингвистики детской речи является исследование различных вариантов речевого развития ребенка. Важными причинами, определяющими закономерности освоения ребенком языка, являются, например, такие глобальные факторы: осваивает ли он один язык как родной или одновременно (последовательно) два и более [12], является ли ребенок мальчиком или девочкой [8, 9], имеет ли он старших (младших) братьев или сестер, каков социокультурный статус семьи, в которой растет ребенок [8].

Одной из важных причин того или иного пути освоения устной и письменной формы речи являются особенности работы головного мозга. Именно с этим фактором современные ученые связывают леворукость/праворукость ребенка. Исследователи чаще употребляют в отношении леворуких детей термин «левша», оговаривая, однако, что левшество предполагает владение не только преимущественно левой рукой как доминантной, но и левой ногой, левым газом, левым ухом как ведущими (см., например, [1, 9]). Преобладание активности левой руки при этом обычно объясняется доминированием правого полушария, генетически обусловленным или приобретенным часто в качестве компенсации при недостаточном функционировании левого полушария в перинатальный и грудной периоды развития [2, 3, 4, 6, 7]. Леворукость может приобретаться и как следствие травм или паралича правой руки во взрослом возрасте. М. М. Безруких описывает вариант детской леворукости, возникшей в результате подражания любимому и вызывающему восхищение взрослому человеку [1, с. 76–78].

Если леворукость связана с доминированием работы правого полушария, то считаем необходимым коротко остановиться на особенностях распределения функций между двумя полушариями. Этот вопрос становится актуальным во второй половине XIX века. Его изучением во второй половине XX века занимался Роджер Сперри, анализирувавший состояние больных после перерезания мозолистого тела — самой большой связи между правым и левым полушариями. В этом случае ученые могли видеть в действии оба полушария «в чистом виде». Эти исследования, а также независимые исследования ученых других стран показали, что левое полушарие преимущественно контролирует речевые и когнитивные функции, а правое — пространственное восприятие, эмоциональное состояние и его выражение. При этом, конечно, речевые функции и пространственное вос-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

приятие не целиком «концентрируются» в одном полушарии. Так, отечественные исследования зрения показали, что правое полушарие в целом выполняет функции преимущественно синтеза, «собирая» зрительный образ в единое целое, а левое — функции анализа, позволяя выделять в этом образе детали [5, 10, 11].

Такое распределение функций вполне может объяснить некоторые явления в речи людей с доминированием функций левого или правого полушария. Например, явление метатезиса в устной речи (перестановка звуков и слогов внутри слова: *пешуток* вместо *петушок*, *батуретка* вместо *табуретка*, *доткор* вместо *доктор*) в большей степени представлено в онтогенезе речевого развития у левшей, чем у правшей. Письмо букв и элементов букв, а иногда слов и предложений в не принятом в русском языке направлении налево (зеркальное письмо), по нашим наблюдениям, тоже в большей степени свойственно левшам. Хотя в начальный период освоения письменной формы речи зеркальное написание встречается у абсолютного большинства детей, но у левшей оно встречается чаще. Кроме того, некоторые наши наблюдения показывают, что леворуким людям легче читать перевернутые вверх ногами печатные тексты. Перечисленные наблюдения вполне совпадают с представлением о том, что человек охватывает как бы целостную картину целиком, но не обращает внимания на детали (последовательность элементов, их направление), т. е. синтетические процессы в порождении и восприятии устной и письменной речи левшей представлены лучше, чем аналитические.

Настоящее исследование касалось освоения письменной формы речи левшами, обучающимися в начальной школе. В течение месяца был проведен эксперимент на базе школы № 482 Санкт-Петербурга (Выборгский район). Поскольку школа находится в одном из новых районов Санкт-Петербурга, число обучающихся в ней школьников велико (до 8 классов в параллели). Эксперимент проходил в несколько этапов.

На первом этапе было осуществлено анкетирование учителей восьми классов начальной школы, в результате которого мы выяснили, что в каждом классе есть левши (от 5% до 15% от числа обучающихся). Шесть из восьми учителей отметили, что левши склонны к творчеству, двое учителей акцентировали внимание на вспыльчивости и невнимательности левшей, один указал, что левши «искаженно» понимают обращенную к ним речь. Все учителя знают о том, что к леворуким детям нужен особый подход и отличные от обучения праворуких детей методики (но большинство не применяют их на практике), никто из современных учителей не считает, что левшей нужно переучивать.

На втором этапе эксперимента мы обследовали 27 леворуких детей — учащихся 1–4-х классов (ЭГ) и сравнивали их письменную речевую деятельность с речевой деятельностью 15 праворуких детей (КГ). Индивидуально пригласив каждого ребенка в отдельный кабинет и предложив ему текст для списывания, мы наблюдали за 1) процессом создания письмен-

ных текстов учениками и 2) результатом (продуктом) письменной деятельности.

Деятельность каждого ученика мы оценивали по 14 параметрам.

Параметры процесса создания письменных тестов:

1. Правильность осанки (она у левшей и правшей не должна отличаться согласно общепринятым санитарно-гигиеническим нормам).

2. Положение тетради (у левшей оно должно быть иным, чем у правшей, объяснение правильного расположения тетрадей левшей — задача ведущего урока учителя).

3. Положение ручки в руке (правильное положение для левшей: 3–4 см от начала стержня, ручка захватывается большим и указательным пальцем, направление конца ручки параллельно кисти; такое положение позволяет не загибать кисть по направлению к себе и зрительно контролировать написанный текст; объяснение правильного положения ручки в руке — задача ведущего урока учителя).

4. Темп письма.

5. Безотрывность письма (этот параметр считается обязательным для традиционных каллиграфических методик, однако занимавшаяся изучением левшей М. М. Безруких [1] указала, что такой способ создания образцов письменной речи нельзя считать физиологичным).

Параметры результата письменной деятельности (оценивались полученные образцы письменной речи):

6. Соблюдение красной строки и рабочей строки.

7. Соблюдение последовательности букв.

8. Написание лишних букв.

9. Пропуск букв.

10. Соблюдение направления букв и их элементов (зеркальность).

11. Орфографическая грамотность

Для списывания был предложен один и тот же текст для учащихся с 1 по 4 классы. Мы не ставили перед собой задачи проверить, как дети владеют изученными орфографическими правилами. В предложенном тексте не было пропусков букв, его нужно было просто списать. Поэтому орфографические ошибки учеников 1-х и 2-х классов, возникшие при списывании, — следствие невнимательного списывания.

12. Размер букв/почерк.

13. Наклон (правый/левый/нет наклона — прямой почерк).

14. Разборчивость/эстетическая сторона почерка.

Анализ результатов показал, что некоторые параметры оценки абсолютно не зависят от правшества или левшества ребенка. Примерно одинаковое процентное соотношение правильно/неправильно сидящих детей в ЭГ и КГ было при оценке осанки во время письма; в обеих группах были дети, имеющие крупный, средний и мелкий почерк, в обеих группах преобладали ученики, списавшие тест преимущественно без орфографических ошибок, пропусков или несоблюдения последовательности букв, в обеих группах были дети с разборчивым и каллиграфическим почерком, разбор-

чивым, но некаллиграфическим почерком и неразборчивым некаллиграфическим почерком.

На параметрах, которые по-разному представлены у левшей и правшей, остановимся подробнее.

1. *Положение тетради.* Расположение тетради у всех 27 обследованных леворуких детей оказалось неправильным. По методике обучения письму леворуких детей тетрадь должна быть слегка повернута вправо. По результатам наблюдения у 11% учеников был наклон влево (как у правшей), а у оставшихся 89% учащихся вовсе не было наклона.

2. *Положение ручки в руке.* При наблюдении за процессом создания образцов письма выяснилось, что всего лишь 8% детей держат ручку при письме правильно (см. описание выше). 30% держат близко к началу стержня, таким образом, закрывают рукой свои записи, поэтому направление конца ручки противоположно кисти. Оставшиеся 62% детей держат ручку тремя пальцами (большим, средним, указательным), в некоторых случаях только средним и большим. Часто внешне захват выглядит так: ребенок держит ручку при помощи напряженного зажима указательным и большим пальцами или тремя пальцами, направление ручки противоположно кисти или ручка направлена вверх.

3. *Темп письма* замедлен у левшей по сравнению с правшами, особенно у детей в первых, вторых классов. В четвертом классе некоторые левши пишут довольно быстро. Вероятно, медленный темп может быть связан с неудобным положением руки и некомфортными мышечными ощущениями.

4. Письмо всеми левшами выполнялось *с отрывом руки*, правши в половине случаев стремились не отрывать руку. Эта особенность левшей может быть связана с интуитивным желанием зрительного контроля уже написанного.

5. Леворукие дети пишут *с нарушением красной строки*, праворукие нарушают красную строку сравнительно редко. Размещение написанных слов *внутри строки* удается *праворуким детям лучше, чем леворуким* (леворукие выходят за границы нижней строки, письмо «ползет вниз»). Вероятно, это связано с тем, что напряженное положение руки, неправильно держащей ручку, не дает левшам сосредоточиться на необходимости соблюдать формальные требования к письму. Многозадачность, связанная с письмом у маленьких левшей в период формирования графического и каллиграфического навыка, еще более обширна, чем у маленьких правшей.

6. У трети левшей наблюдаем отсутствие наклона (прямой почерк), у одного левши был зафиксирован левый наклон. Классический наклон вправо хорошо выработан у правшей (14 человек; только у одного ребенка в выборке праворуких почерк можно оценить как прямой).

7. Зеркальность написанных букв, а также пропуск букв или их добавление наблюдались в единичных письменных работах левшей. Представляется, что эти параметры нужно проверить на более широкой выборке испытуемых.

Считаем, что более детальной проверке подлежит освоение орфографической стороны письменной речи в соответствии с объемом программы для каждого из классов начальной школы.

Мы предполагаем, что не только в «технической» стороне письменной речевой деятельности можно найти отличительные особенности леворуких детей, но и в выборе лексем при создании собственных устных и письменных текстов, и в использовании синтаксических конструкций, и в способах соединений предложений в целостный текст. Изучение перечисленных аспектов, возможно, станет задачей наших следующих исследований в ближайшее время.

Список литературы

1. *Безруких М. М.* Леворукий ребенок в школе и дома. — Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
2. *Блейхер М. В., Крук И. В.* Толковый словарь психиатрических терминов. — Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 640 с.
3. *Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А.* Функциональная асимметрия человека. — М. : Медицина, 1988. — 240 с.
4. *Геодакян В. А.* Новая концепция леворукости : Доклад РАН // Доклады Академии наук. — 1997. — № 6. — С. 838–842.
5. *Глезер В. Д.* Зрение и мышление. — СПб. : Наука, 1993. — 284 с.
6. *Головин С. Ю.* Словарь практического психолога. — Минск : Харвест, 1998. — 301 с.
7. *Доброхотова Т. А.* Левши. — М. : Книга, 1994. — 230 с.
8. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. — М.: Изд. дом ЯСК, 2018. — 264 с.
9. *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира. — М. : Линка-Пресс, 1998. — 184 с.
10. *Леушина Л. И., Невская А. А.* Развитие пространственного зрения в раннем онтогенезе у детей дошкольного возраста // Пространственное зрение / В. М. Бондарко, Н. В. Данилова, Н. Н. Красильников и др. — СПб. : Наука, 1999. — С. 57–101.
11. *Леушина Л. И., Невская А. А., Павловская М. Б.* Асимметрия полушарий головного мозга с точки зрения зрительных образов // Сенсорные системы: Зрение. — Л. : Наука, 1982. — С. 76–92.
12. *Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. — СПб. : Златоуст, 2014. — 144 с.

А. Зарин, Ю. В. Нефедова

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

ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Одним из факторов, позволяющих ребенку успешно включиться в социальную среду, является возможность речевого взаимодействия с окружающими его людьми. Однако многочисленные научные данные (О. П. Гаврилушкина, С. Ю. Ильина, Л. В. Лопатина и др.) и результаты собственных исследований говорят о наличии речевого недоразвития у всех детей с интеллектуальной недостаточностью, поступающих в до-

128

школьные учреждения. Эти нарушения имеют разную степень проявления — от слабо выраженных до полного отсутствия самостоятельной речи, нередко сочетающегося с ее непониманием [2, 3, 4]. В связи с этим возникает необходимость своевременного изучения проблемы развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью с целью дальнейшей разработки системы ее формирования.

Для выявления специфики речевого развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено психолого-педагогическое обследование детей 3–4 лет с разным уровнем интеллектуального развития (с легкой умственной отсталостью, с задержкой психического развития (ЗПР) и с нормативным развитием), посещающих дошкольное учреждение первый год. Оно позволило определить степень понимания ребенком обращенной к нему речи, изучить знание ребенком названий окружающих предметов, выявить особенности самостоятельной речи, умение сопровождать самостоятельную деятельность речью, а также определить степень речевой активности ребенка [1, 2].

Анализ полученных результатов показал следующее. Большинство дошкольников с нормальным интеллектуальным развитием (81%) и с ЗПР (75%) хорошо воспринимают обращенную к ним речь и практически без труда выполняют разные словесные инструкции («Возьми карандаш и нарисуй...», «Поставь пирамидку на стол», «Закрой дверь, возьми стул и поставь его рядом со столом» и пр.). Вместе с тем незначительное количество детей с нормативным развитием (13%) и четверть с ЗПР (25%) слабо дифференцируют близкие по звучанию слова (*локоть* — *ноготь*) или названия предметов, близких по функциональному назначению (*чашка* — *стакан* — *кружка*). При правильном в целом выполнении простых и сложных инструкций дети недостаточно четко понимают значение отдельных предлогов, путают пространственные ориентиры (вперед, назад, вниз, вверх, правый, левый и т. д.). Таким образом, по степени сформированности понимания обращенной речи даже при наличии специфических особенностей дети с ЗПР ближе к дошкольникам в норме, чем к своим сверстникам с легкой умственной отсталостью.

Большинство детей с интеллектуальным недоразвитием (75%) испытывают значительные трудности при восприятии обращенной к ним речи. Некоторые из них (17%) не реагируют на свое имя при сохранном слухе, не вступают в речевой контакт даже при наличии побуждения со стороны взрослого, не выполняют предложенные им поручения, просьбы (закрой дверь, садись, возьми, дай, покажи и т. д.).

В возрасте 3–4 лет дошкольники с умственной отсталостью недостаточно точно понимают смысл обращенной к ним речи, в том числе и односложные словесные инструкции. В связи с этим они нуждаются в повторении инструкции, в дополнении ее указательным жестом или демонстрацией образца выполнения соответствующего действия либо в совместном выполнении действий.

Следует отметить, что у детей с умственной отсталостью и с ЗПР в пассивном словаре преобладают имена существительные, обозначающие знакомые объекты и предметы быта (*чашка, мяч, телефон* и пр.) и глаголы, обозначающие наиболее часто выполняемые действия (*пей, ешь, дай* и т. д.). Числительные, имена прилагательные, наречия почти не доступны для понимания трех-четырёхлетних дошкольников с умственной отсталостью и лишь частично доступны детям с ЗПР.

У дошкольников с сохранным интеллектом в возрасте 3–4 лет такие ярко выраженные расхождения не наблюдаются. Однако необходимо отметить преобладание в их пассивном словаре существительных, глаголов и прилагательных. Наречия и числительные в основном доступны для их понимания, хотя иногда может наблюдаться некоторая неточность в понимании их значения.

Дети с ЗПР и умственной отсталостью в отличие от дошкольников с нормативным развитием в недостаточной мере знают окружающие предметы и их названия, назначение и способы действий с ними. Например, у многих из них не сформированы представления о таких предметах, как карандаш, зубная щетка, пирамидка, ложка, вилка и т. д. На просьбу дать какой-либо конкретный предмет дети или не реагируют, не понимая значения слова, или дают любой предмет, который находится рядом с их рукой.

Среди дошкольников с умственной отсталостью выявлена небольшая группа детей (13%), которые, не зная назначение предметов, действуют с ними (грызут, бросают, стучат, бесцельно манипулируют). У дошкольников с ЗПР такие неадекватные действия практически не наблюдаются. Вместе с тем немногим меньше половины (43%) из них демонстрируют нечеткость представлений об определенных объектах. Например, они путают такие объекты, как платье — юбка, карандаш — ручка, елка — сосна и др. Большинство дошкольников в норме (81%) владеют достаточно точными представлениями об окружающих их объектах бытового характера.

Нарушения понимания обращенной речи, низкая степень сформированности знаний об окружающей действительности у дошкольников с ЗПР сочетаются с недостатками произношения, которые проявляются весьма разнообразно: от использования отдельных вокализаций и лепетных слов до небольших аграмматизмов в речевых высказываниях. Совокупность этих нарушений негативно влияет на процесс становления самостоятельной речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Следует отметить, что даже те дети, которые владеют речью, недостаточно активно ею пользуются в процессе общения и в других видах деятельности. Находясь в обществе друг друга, они играют в одиночку и как правило действуют молча. Почти половина (46%) детей с задержкой психического развития в отличие от их нормально развивающихся сверстников пользуются жестами в виде кивка головой, мимикой, движениями рук и т. д. Таких детей с умственной отсталостью оказалось существенно

меньше (21%). $\frac{2}{3}$ из них не прибегают даже к невербальным средствам взаимодействия.

В отличие от дошкольников с недостатками интеллекта дети с нормативным развитием в большинстве случаев (85%) довольно активны, сами инициируют речевой контакт, охотно вступают в общение, используя вербальные средства.

Кроме этого, мы обнаружили, что значительная часть детей с ЗПР (59%) и большинство детей с умственной отсталостью (73%) не сопровождают свои действия речью или делают это иногда в виде произнесения отдельных слов фиксирующего характера в связи с выполняемыми действиями. Например, выполняя те или иные процессуальные действия (катают машинку, качают куклу в коляске), дошкольники с умственной отсталостью либо молчат, либо издают отдельные вокализации, либо произносят единичные слова, чаще всего не связанные по смыслу и не относящиеся к данной ситуации. Часть детей с легкой умственной отсталостью не пытается самостоятельно брать предметы (игрушки) в руки и, хаотично перемещаясь по групповой комнате, производят монотонные звуки. Дети с ЗПР обычно проявляют больше целенаправленной активности, но и она бывает весьма своеобразной для их возраста: одни действуют молча, другие, катая машинку, пытаются передать звук мотора машины, третьи произносят либо единичные слова, либо несколько частично связанных по смыслу слов.

Полученные нами экспериментальные данные позволили установить, что особенности самостоятельной речи детей дошкольного возраста проявляются по-разному. У значительной части дошкольников с легкой умственной отсталостью (83%) и большинства с задержкой психического развития (67%) наблюдаются или лепетные слова, или односложные фразы с искажениями. Вместе с тем примерно четверть (24%) среди последних — это дети, которые используют в своей самостоятельной речи простые нераспространенные и распространенные предложения, хотя и с искаженным произношением слов. Почти все дошкольники с сохранным интеллектуальным развитием (91%) пользуются как простыми, так и сложными предложениями. Многие из них грамматически правильно оформляют фразы, но испытывают некоторые трудности с произнесением отдельных звуков.

Анализ результатов нашего исследования показал, что лучше всего речь сформирована у дошкольников с нормальным интеллектуальным развитием, что соответствует среднему баллу 4,6 (при 6 max). Это закономерно, но указывает также на наличие некоторых проблем в развитии речи у отдельных детей, которые нуждаются в профессиональной помощи.

Необходимо отметить, что средние показатели развития речи у дошкольников с ЗПР (3,81) несущественно превышают показатели речевого развития дошкольников с легкой умственной отсталостью (3,25). Это свидетельствует об относительно схожем речевом развитии на момент поступления детей в детский сад. Однако по степени понимания обращенной

речи дети с ЗПР даже при наличии специфических особенностей все же более близки к норме.

Полученные нами данные показывают, что понимание речи сформировано лучше, чем самостоятельная речь, объем пассивного словаря превышает объем активного как у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако у дошкольников с ЗПР, по сравнению с детьми с нормативным развитием и с умственной отсталостью, наблюдается значительный разрыв между объемом активного и пассивного словаря. У всех остальных категорий детей он тоже наблюдается, но не настолько выраженный.

В результате исследования мы определили уровни сформированности речи у обследованных детей. Большинство дошкольников с нормативным развитием (83%) и некоторые с ЗПР (21%) обнаружили высокий уровень сформированности речи. Они хорошо понимают обращенную речь и проявляют высокую речевую активность. У них в основном сформированы знания о многих предметах окружающей действительности. В самостоятельной речи они используют достаточно развернутые высказывания без грубых нарушений звукопроизношения и аграмматизмов.

Большая часть детей с ЗПР (59%) и значительная часть (39%) с легкой умственной отсталостью, а также некоторые дети (17%) с сохранным интеллектуальным развитием показали средний уровень сформированности развития речи. Они относительно хорошо понимают обращенную к ним речь, обладают достаточно широким кругом представлений об объектах окружающей действительности, но показывают низкую речевую активность, недостаточную сформированность самостоятельной речи и неумение пользоваться речью в процессе самостоятельной деятельности.

Низкий и очень низкий уровни сформированности развития речи были выявлены у детей с легкой умственной отсталостью (соответственно 48% и 13%) и у некоторых детей с задержкой психического развития (соответственно 18% и 2%). Они с трудом понимают или не понимают обращенную к ним речь, плохо ориентируются в объектах окружающей действительности, не знают их названий, не умеют действовать с ними. Их самостоятельная речь представлена односложными фразами, единичными словами или вокализациями. Свою деятельность они как правило речью не сопровождают.

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что у всех дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в возрасте 3–4 лет ярко проявляются нарушения в развитии речи. У них имеет место как нарушение понимания речи окружающих, так и недоразвитие самостоятельной речи. Эти нарушения весьма разнообразны как у детей с ЗПР, так и у детей с умственной отсталостью. В связи с этим возникает необходимость проведения индивидуально ориентированной работы, направленной на развитие речи каждого ребенка с интеллектуальной недостаточностью с момента его поступления в дошкольное учреждение. Такая работа обеспе-

чивается содержательно и организационно адаптированной основной образовательной программой образования для каждой категории детей.

Список литературы

1. *Зарин А.* Карта развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью : учеб.- метод. пособие. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. — 56 с.
2. *Лопатина Л. В., Иванова О. В.* Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития : учеб. пособие. — СПб. : КАРО, 2007. — 176 с.
3. *Нефедова Ю. В.* Диагностика психомоторного развития детей с интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие / Под ред. А. Зарин. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. — 119 с.
4. Образование детей с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / А. П. Антропов, В. Н. Вовк, Е. Ф. Войлокова и др. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018 — 408 с.

В. И. Лунакова

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

Л. И. Кайкина

(СПбГБСУ СО «ДДИ № 1», Санкт-Петербург, Россия)

ВАРИАТИВНОСТЬ СТРУКТУРЫ РЕЧЕВОГО ДЕФЕКТА У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Современная педагогическая практика требует от психолого-педагогической диагностики информации об особенностях аномального развития, вызванного тотальным поражением мозга. Ввиду тесной взаимосвязи языка и мышления и вместе с тем самостоятельности речевой функции исследования особенностей формирования речевой деятельности и выявление специфических отклонений в ее развитии, отражающих характер основного дефекта, могут дать дополнительные сведения для дифференциальной диагностики психического развития ребенка.

Одним из наиболее значимых аспектов изучения нарушений речи у детей с умеренной умственной отсталостью является системно-структурный подход, учитывающий прежде всего соотношение нарушений различных уровней речевой системы, взаимосвязь и обусловленность первичных и вторичных отклонений в развитии аномального ребенка и в структуре его дефекта.

В современных психологии, психолингвистике и логопедии речь рассматривается как специфическая иерархически организованная речевая деятельность. В структуре этой деятельности выделяются различные этапы и уровни (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, В. Б. Касевич, Т. В. Ахутина и др.). Для исследования речи детей с умственной отсталостью важным является вопрос об уровнях процесса по-

рождения речевого высказывания (мотивационном, смысловом, языковом, сенсомоторном) и взаимоотношении этих уровней в структуре речевого дефекта детей с умеренной умственной отсталостью.

Одна и та же симптоматика речевого расстройства может быть обусловлена нарушением различных уровней порождения речевого высказывания. В то же время нарушение одного из уровней может вторично расстраивать функционирование других уровней и вызывать целую группу разнообразных симптомов.

При анализе речевого дефекта у детей с умеренной умственной отсталостью следует учитывать уровни общего недоразвития речи, выделенные Р. Е. Левиной. Выявление таких уровней обусловлено сложной структурой речевой деятельности, взаимосвязью и взаимодействием всех компонентов развивающейся речевой функции. Вместе с тем правомерной является точка зрения Р. И. Лалаевой о том, что, основываясь на концепции Р. Е. Левиной, а также на положении о первичных и вторичных симптомах, об общих и специфических закономерностях аномального развития неправомерно соотносить уровни общего недоразвития речи у детей с сохраненным интеллектом и детей с умеренной умственной отсталостью. Очевидно, что интеллектуальный дефект накладывает специфический отпечаток на характер системного недоразвития речи таких детей.

Таким образом, нарушения речи при интеллектуальной недостаточности представляют собой нарушения речевой деятельности в целом. У детей с умеренной умственной отсталостью оказываются недостаточно сформированными многие этапы речевой деятельности. Для данной категории детей характерна слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, нарушение этапа программирования речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. У таких детей также несформированы операции и уровни порождения речевого высказывания (мотивационный, смысловой, языковой, сенсомоторный), причем наиболее пострадавшими являются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой и языковой), которые требуют в процессе функционирования речи высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения.

Структура речевого дефекта у детей с умеренной умственной отсталостью является сложной и неоднородной. Это обусловлено тем, что нарушения речи у этих детей вызываются целым комплексом биологических и специальных факторов, влияющих на формирование различных уровней речевой функциональной системы. Одним из основных нарушений можно назвать нарушение семантического компонента речи.

Поскольку проявления и механизмы речевых нарушений у детей с умеренной умственной отсталостью являются чрезвычайно разнообразными и сложными по своей структуре и в каждом отдельном случае они представляют комплекс различных речевых расстройств в логопедической работе, следует учитывать как уже сформированный уровень интеллекту-

альных способностей ребенка, состояние его речевой функции, так и потенциальные возможности его развития. Поэтому при анализе речевого дефекта у детей рассматриваемой категории необходимо учитывать не только общие, но и специфические закономерности проявления системного недоразвития речи, а также структуры речевого дефекта.

Важность и значимость выявления структуры дефекта неоднократно подчеркивались ещё Л. С. Выготским, который считал задачей исследователя не только выявление симптомов, их перечисление и систематизацию, группировку явлений по внешним признакам, но и выявление закономерностей их отношений, их связи и взаимосвязи, установление глубинных зависимостей.

Основываясь на учении Л. С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в развитии аномального ребенка, на положении об общих и специфических закономерностях его развития, на уровневом подходе к анализу речевой функции и нарушений речи, в логопедии сформировалось современное представление о структуре речевого дефекта (Т. В. Ахутина, А. Р. Лурия, Е. М. Мастюкова, Р. И. Лалаева).

У детей с умеренной умственной отсталостью нарушена вся структура речевой деятельности: и процесс усвоения языковых значений, и процесс восприятия и порождения речи. Нарушения в усвоении языковых значений проявляются в дефектах усвоения прежде всего смысловой стороны грамматических явлений: в недифференцированности категории рода, в непонимании смыслового обобщенного грамматического значения слов в предложении, синтаксических связей, грамматической зависимости слов в словосочетаниях. Нарушения усвоения языковых обобщений вызваны недостаточностью умственных операций сравнения слов и предложений по звучанию и значению, поэтому в речи детей с умеренной умственной отсталостью отмечается множественные смысловые аграмматизмы.

При этом следует учитывать, что усвоение словаря и грамматического строя речи, с одной стороны, наиболее тесно связано с динамикой развития интеллектуальных операций, а с другой — наиболее полно отражает особенности овладения ребенком речевой деятельностью в целом.

Кроме того, у детей с умеренной умственной отсталостью наблюдается неиспользование грамматических элементов, в результате чего грамматическое оформление речи происходит неправильно. Значение предложений не осознается даже при понимании значения всех входящих в него элементов. Неусвоение значения языковых знаков, а также трудность удержания многооперационной программы неречевых действий, лежащие в основе специфического аграмматизма, обусловлены нарушением познавательной деятельности детей.

Помимо недоразвития аналитико-синтетической деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью имеются и другие патогенетические факторы, обуславливающие тяжелые нарушения сенсомоторного уровня речи: дефекты строения артикуляторного аппарата, сложные нарушения

психомоторики, причем в большинстве случаев эти патогенетические факторы наблюдаются одновременно.

Снижение потребности речевого общения, нарушения мотивации речевой деятельности препятствуют формированию познавательных процессов и социализации детей с умеренной умственной отсталостью.

Список литературы

1. *Егорова А. В., Липакова В. И.* Особенности актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзия и особый ребенок: система ценностей. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 78–83.

2. *Егорова А. В., Липакова В. И.* Особенности нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью. Проблемы онтолингвистики – 2013 : матер. междунар. конф. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 355–360.

3. *Липакова В. И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. — 252 с.

4. *Липакова В. И.* Значение формирования речевой коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью для их социальной адаптации // Коррекционная педагогика: проблемы теории и практики. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — С. 167–170.

И. В. Прищепова, К. С. Карибова

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

НЕДОСТАТКИ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема изучения звукослоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) рассматривается с позиции педагогики, лингвистики и психолингвистики [1, 5, 9]. Стойкие и систематические нарушения звукослоговой структуры слова у дошкольников с ОНР отрицательно сказываются на внятности их речи, на процессе ее восприятия и понимании [1, 5].

При нормальном речевом онтогенезе овладение звукослоговой структурой слова (психологической организацией слов) происходит поэтапно в ходе параллельного развития познавательных процессов и моторной сферы (в частности, периферического речевого аппарата) [3]. Усвоение ребенком единицы речевого потока определяется сенсомоторным механизмом восприятия и воспроизведения речи, состоянием ее фонетико-фонематической стороны, умением выделять и воспроизводить просодические компоненты речи, ритм, способностью к элементарному анализу и синтезу [2, 6, 7].

Теоретико-методологической основой исследования состояния звукослоговой структуры слова у дошкольников с ОНР стали представления

об онтогенетических закономерностях овладения звуковым и слоговым составом слов детьми в норме [3, 4, 8, 11].

Анализ анамнестических сведений и содержания беседы с родителями о речевом развитии дошкольников с ОНР позволяет определить причины и механизмы описываемых нарушений. Характеристика младенческого крика и воспроизведения ребенком первых гласноподобных и согласноподобных звуков, восприятия и воспроизведения интонации, а также всей палитры просодических компонентов обращенной к малышу речи дают представления о «базальном компоненте в формировании детской речи», о созревании нервно-мышечного аппарата, слухового, зрительного и двигательного-кинестетического анализаторов [3]. Уточняется, происходила ли в три-пять месяцев синтагматическая организация «речи» малыша, в результате чего голосовые «синтагмы» соединялись в линейную последовательность (по тембру и высоте). Важно отметить, проявляли ли себя в лепете механизмы аутоэхолалии и позже — эхолалии. Они являются объективными показателями понимания и произнесения слов ребенком в дальнейшем. Интенсивное накопление звуков к семи-восемью месяцам, переход от генерализованных движений органов артикуляции к дифференцированным движениям, локализованность, структурализация речевого потока на слоговые кванты являются маркерами появления наиболее выраженных последовательностей слогов типа СГ (согласный — гласный) [11]. В данный период формируется физиологический механизм слогаобразования, автономный, в отличие от других речевых механизмов [3, 6].

На первом году жизни речеобразующим механизмом становится последовательность слогов типа согласный — гласный (СГ — СГ). По мере взросления в речи ребенка появляются и другие сочетания, они входят в состав слов «языка нянь», первых слов и голофраз, предложений [3]. Развитие фонематического восприятия и овладение звукопроизношением происходит к четырем-пяти годам. В связи с описанным при анализе и интерпретации полученных данных учитывались онтогенетические закономерности.

Теоретической основой нашего исследования стали научные представления о речевом высказывании как сложном процессе порождения речи, включающем сенсорные и моторные звенья [11]. В норме они обеспечиваются работой речеслухового и речедвигательного анализаторов. Правильность звукослогового оформления речевого потока обеспечивается четкостью слухоречевых образов слов, слаженностью артикуляции при опоре на акустический образ слова [6]. Данные закономерности позволили выявить, какие недостатки звукослоговой структуры слова вызываются недостатками механизмов в моторном звене речепроизводства, а какие в его сенсорном механизме. Изучался характер данных нарушений с учетом двух типов контекстуальных влияний. Сегментные явления связаны со звуками, представляющими состав данных слогов и соседних слогов, с типом слога, в который входит фонема, а также со слоговой структурой сло-

ва и его длиной. Надсегментные влияния связаны с местом словесного ударения в слове.

Представления о сущности слога и принципы слогоделения слов позволяли учитывать артикуляционную и акустическую стороны речи [2]. При подборе диагностического материала учитывались лингвистические факторы (длина слов, их ритмическая структура, отнесенность к грамматической категории, словесное ударение), которые связаны с фонологической системой языка и влияют на восприятие и воспроизведение звукового и слогового состава слов [10].

Таким образом, мы определяли психофизиологические механизмы, которые обеспечивают воспроизведение звукослоговой структуры слова (сенсорное и моторное звено речевого процесса), а также состояние правильного звукослогового оформления слов детьми с ОНР и их сверстниками с нормальным речевым развитием.

Исследование проводилось в МАДОУ ЦРР № 70 г. Калининграда с 2018 по 2019 год. В нем приняли участие дети в возрасте 5,5–6 лет. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 дошкольников с ОНР (3-го уровня речевого развития, со стертой дизартрией). В контрольную группу вошли 10 их сверстников с нормальным психофизиологическим развитием.

Был проведен констатирующий эксперимент, целью которого стало выявление особенностей восприятия и воспроизведения звукослоговой структуры слова дошкольниками. На основе полученных данных будут определены направления и содержание методических рекомендаций. В методику исследования восприятия и воспроизведения звукослоговой структуры слова дошкольниками вошли приемы, описанные в работах Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной, Г. Г. Голубевой, Т. А. Титовой.

Исследовалось умение повторять за логопедом слова разных частей речи, называть предъявленные картинки, состояние слуховой и слухопроизносительной дифференциации звуков в словах-квазиомонимах, артикуляторной моторики, слухового внимания, речеслуховой памяти, восприятия и воспроизведения ритма.

Анализ и обобщение экспериментальных данных позволили констатировать сформированность звукослоговой структуры слов у детей КГ и выделить две подгруппы дошкольников ЭГ.

У дошкольников *первой подгруппы* (7 человек ЭГ) характер нарушения звукослоговой структуры слов был связан с преобладанием нарушений в артикуляторной сфере, что проявлялось в сокращении согласных при их стечении (при повторе слова «апельсин» дети воспроизводили «апесин»), в сокращении количества слогов («бегемот»/«бемот»), в их уподоблении и сокращении в слове последующего слога («телефон»/«тетефон»).

Сокращение стечения согласных проявлялись в полном его отсутствии (вместо слова «карандаш» повторяли «караш»), в сокращении одного согласного из стечения (вместо слова «автобус» произносили «атобус»). Чаще всего отмечался пропуск более широкого гласного звука [а] (по

А. Н. Гвоздеву) («черепаша»/«черепха»). Более узкий звук чаще оставался в составе слов, которые нужно было произнести вслед за логопедом, либо в составе названия предъявленных картинок. С учетом сонорной теории чаще всего сокращались сонорные звуки («гусеница»/«гусеица»), реже — шумные («черепаша»/«ерепаша») и глухие звуки («апельсин»/«апеин»). При стечении равнозначных по сложности произнесения звуков пропускался впереди стоящий звук. Последующий звук при этом чаще всего воспроизводился либо верно, либо заменялся звуком, близким по способу и месту образования.

Сокращение количества слогов, как правило, отмечалось в многосложных словах со стечением согласных (в конце, середине, начале слов). Чаще всего дети пропускали слоги с гласными второй степени редукции, т. е. звучащие кратко и нечетко артикулируемые. Искажение звукового состава ударных слогов наблюдалось крайне редко. Указанные недостатки объясняются небольшим стажем появления соответствующих звуков, правильно произносимых детьми в речи, а также сложностью фонетического состава.

Уподобление слогов проявлялось в замещении одного из них последующим или предыдущим. Согласные звуки чаще всего уподоблялись в составе стечения даже тогда, когда ребенок изолированно произносил данные звуки верно. Искажение звукослоговой структуры слова отмечалось преимущественно в его предударной части. Дошкольникам было свойственно ярко выраженное недоразвитие слухопроизносительной дифференциации. Также ярко выраженными были недостатки речеслуховой памяти, восприятия и воспроизведения ритма.

Во *второй подгруппе* детей (3 ребенка ЭГ) преобладало недоразвитие в сфере слухового восприятия. Отмечались многочисленные перестановки и добавления слогов в конце слов, состоящих более чем из двух слогов со стечением согласных, замены согласных («регулировщик» — «легулировщик»). В случаях замены одного или двух согласных звуков их субститутами (на фоне правильного воспроизведения структуры слога) дети демонстрировали относительную сформированность слоговой структуры слова и отдельно взятого элемента на фоне недостатков операции совмещения таких элементов в слове. Как правило, заменялись звуки более сложные по артикуляции звуками более простыми по артикуляции («полотенце»/«потеленсе»). Если же в стечении согласных были равнозначные по сложности произнесения звуки, заменялся или смешивался звук, стоящий впереди. Данные недостатки объясняются небольшим опытом использования слов с такой структурой в собственной речи, сложностью овладения подобными структурами, а также фонетическим контекстом звукового состава слов. Также для детей были характерны недостатки слуховой дифференциации, слухового внимания и кратковременной речеслуховой памяти, процессов восприятия и воспроизведения ритма.

Анализ результатов исследования состояния звукослоговой структуры слов позволит определить направления и содержание методических рекомендаций по проведению логопедической работы с детьми с ОНР.

Список литературы

1. *Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю.* Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. — М. : Книголюб, 2005. — 96 с.
2. *Бондарко Л. В.* Основы общей фонетики. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1991. — 152 с.
3. *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. — М. : Просвещение, 1987. — 160 с.
4. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — СПб. : Детство-Пресс ; М. : Сфера, 2007. — 470 с.
5. *Голубева Г. Г.* Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников : учеб.-метод. пособие. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. — 175 с.
6. *Жинкин Н. И.* Механизмы регулирования сегментных и просодических компонентов языка и речи. — М. : Лабиринт, 1998. — С. 43–52.
7. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М. : Просвещение, 1991. — 305 с.
8. *Сикорский И. А.* Душа ребенка. — М. : АСТ: Астрель ; Владимир, 2009. — 153 с.
9. *Титова Т. А.* Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией : учеб.-метод. пособие. — СПб. : Изд-во ЛГУ, 2010. — 143 с.
10. *Чистович Л. А.* Физиология речи. Восприятие речи человеком. — М. : Наука, 1976. — 195 с.
11. *Швачкин Н. Х.* Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве. — М. : Изв. АПН РСФСР, 1948. — Вып. 13. — С. 126–127.

В. А. Семушина

(Институт иностранных языков, Санкт-Петербург, Россия)

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК МАРКЕР ПЕРЕХОДА К ЭТАПУ КОМБИНИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА НАЧАЛЬНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЭТАПАХ

Переход от этапа однословных высказываний (голофраз) к этапу двухкомпонентных высказываний осуществляется постепенно. При этом существует ряд критериев, по которым можно установить, что ребенок переходит к новому синтаксическому периоду. Одним из таких критериев является синтаксическая продуктивность, которую описал М. Анисфелд [5]. При этом он опирался на материал речи англоязычных детей и обобщил опыт исследований ряда других зарубежных ученых. О синтаксической продуктивности писали и другие исследователи, акцентируя внимание на разных

нюансах этого понятия [7, 8]. Примем как исходное следующее толкование термина: синтаксическая продуктивность — характеристика качественно нового по сравнению с голофразисом этапа развития речи ребенка, связанная с появлением в речевой продукции сочетаний самостоятельно комбинируемых знаменательных слов, в отличие от «замороженных» сочетаний (о замороженных сочетаниях см., например, [3, 4]).

Когда ребенок приобретает способность комбинировать языковые единицы, количество двукомпонентных высказываний в его речи резко возрастает: в начале периода комбинирования в речи некоторых детей двукомпонентные высказывания тонут в массе однословных [3], но затем их относительная доля за небольшой промежуток времени увеличивается. Как указывает Д. Слобин, «развитие двусловных предложений идет сначала медленно, а затем стремительно ускоряется» [2]. Огромное количество новых комбинаций появляется в течение сравнительно короткого периода времени. Появление первых сочетаний знаменательных слов, с точки зрения взрослого, вовсе не всегда означает, что это самостоятельно сконструированные ребенком сочетания. Возможно использование их и как неделимых единств. То, что является комбинацией слов в сознании взрослого, вовсе не обязательно является комбинацией слов в сознании ребенка, но может восприниматься им как нечто единое, слитное, нераздельное. Например, сочетание *кто + там* нередко является застывшим, воспроизводимым как целостная единица не только в речи детей на рассматриваемом нами этапе, но и в речи детей более старшего возраста.

Саша А. (1;08;05) *Бувавава... (будь здорова).*

В нормативной речи сочетание слов «будь + здорова» является устойчивым сочетанием, относящимся к сфере речевого этикета, употребляемым в стандартной ситуации. Неоднократное присутствие ребенка в подобных ситуациях, сопровождаемых одной и той же репликой взрослых, подталкивает его (ребенка) к употреблению аналогичного с точки зрения функции, но отличного с точки зрения фонетического (изменяется звуковой облик, но сохраняется количество слогов) и грамматического оформления высказывания. Заметим, что последнее высказывание было зафиксировано в речи Саши А. в то время, когда он был уже способен комбинировать слова. Однако приведенное выше высказывание мы не считаем возможным трактовать как двукомпонентное.

В некоторых случаях появление двукомпонентных высказываний бывает спровоцировано взрослым и является своеобразной имитацией только что услышанного, напоминая в некотором смысле мимическую и двигательную имитацию, которая отмечается даже у младенцев.

Аня С. (1;03;23) *Дида бай.*

Комментарий: «Первое двусловное высказывание, ответ на бабушкино: “Тише, Аня, дед спит, дед бай-бай”».

Следует особо отметить, что продуктивный период двукомпонентных высказываний у Ани С. начался в 1 г. 6 мес., а приведенная фраза датиру-

ется тремя месяцами раньше, после чего в дневнике матери в течение довольно длительного времени не было зафиксировано ни одного двукомпонентного высказывания.

Итак, первый критерий синтаксической продуктивности (количественный) основан на учете в речевой продукции ребенка относительной доли двукомпонентных высказываний — с наступлением этапа продуктивности их доля быстро возрастает за сравнительно небольшой промежуток времени.

Кроме количественного критерия синтаксической продуктивности, мы можем выделить ряд качественных критериев, свидетельствующих о самостоятельности комбинирования компонентов в сочетания. Важным показателем является сводимость различных высказываний к небольшому набору определенных моделей. Под моделью понимается синтаксический образец, по которому строятся высказывания с учетом смысловых отношений между комбинируемыми компонентами. Например, в речи Лизы Е. в возрасте от 1;09;11 до 2;00;00 очень распространена модель (ДЕЯТЕЛЬ (АГЕНС)) + ДЕЙСТВИЕ + ОБЪЕКТ. Модель является семантически трехкомпонентной с точки зрения взрослого языка, однако деятель не выражен эксплицитно, поскольку он понятен из ситуации. Во всех случаях им является сам ребенок:

(1;10;16) *Асяваа... синку (нарисовала свинку);*

(1;10;25) *Гизитьку... тятяить (книжечку читает);*

(1;10;26) *Агадиит... мику (укладывает мишку);*

(1;11;06) *Ядитьку... азадиа (звездочку посадила);*

(1;11;07) *Комить бишку (кормит белочку).*

С точки зрения системы языка ребенка указанные выше комбинации слов являются реализациями модели ДЕЙСТВИЕ + ОБЪЕКТ.

Считаем возможным, говоря о ранних стадиях освоения синтаксиса, различать модели и паттерны. Паттерн является своеобразной разновидностью модели. Это лексико-синтаксический образец, в котором вычленяется инвариантный компонент, представленный одним и тем же словом, к которому присоединяется варьируемый элемент. В зарубежной научной литературе широко распространена теория Pivot-grammar (теория «осевой грамматики»), в центре внимания которой как раз и находятся подобные высказывания (см., например, [2, 6]). Мы интерпретировали эту теорию в отношении речи русскоязычных детей [1].

Например, в речи Кирилла Б.:

(1;09;21) *Там огонь (про огонек камеры);*

Там биби;

Ууу там (ууу — имитация звуков ветра);

Там бруа (о картинке, на которой изображен гуляющий мишка);

Там ам-ам (показывает на коробку с лекарствами);

(1;09;23) *Кася там, кася (каша там);*

Там яка (там ёлка);

Там ту-ту (о поезде).

В речи Ромы Ф.:

(2;00;03) *Отъ дядя (вот дядины часы);*

(2;00;06) *А вотъ он;*

О таи (вот чайник);

О дети (вот дети).

В речи первого мальчика (Кирилла Б.) происходит своеобразная обработка локативного паттерна ТАМ + Х (варьируемый компонент), в речи второго ребенка (Ромы Ф.) — ВОТ + Х (варьируемый компонент).

В приведенных выше примерах комбинирования слов присоединение второго компонента к первому (*там, вот*), несомненно, осуществляется ребенком самостоятельно, о чем свидетельствует большое количество таких высказываний, зафиксированных за очень небольшой промежуток времени (два-три дня). Вряд ли можно предположить, что все фразы были ранее услышаны и существовали независимо в сознании ребенка.

Отметим, что при конструировании по моделям, которые реализуются не через паттерны, некоторые матери отмечают наличие пауз между комбинируемыми словами, при использовании паттернов в речи многих детей сведения о них (паузах) в дневниках обычно не фиксируются.

Итак, вторым, уже качественным, критерием синтаксической продуктивности является способность ребенка к порождению высказываний по определенному образцу.

Наконец, третьим важным критерием, непосредственно связанным со вторым, является критерий, который обозначим как инновационно-синтаксический. Если все приведенные выше в качестве примеров детские высказывания возможны и в речи взрослых, то существуют и такие, которые в речи взрослых вообще не встречаются. Зарубежные авторы пишут о том, что дети на этапе двукомпонентных высказываний образуют оригинальные окказиональные сочетания, используя как образцы построения узуальные сочетания, характерные для речи взрослых: *more car* (еще машина, по образцу *more milk*, в значении «повози еще») — пример из работы М. Брейна [6]. Ср. пример из речи англоязычного ребенка с примерами из речи русскоязычных детей:

Ваня Я. (2;01;27) *Ещё гоки (горки; хочет, чтобы машина ехала с горки).*

В речи Вани Я. встречаем самостоятельно сконструированное *Ещё э-а (ещё нет)* в значении «больше нет».

(2;02;08) (Ваня обрывает ягоды с ветки и бросает их.)

– [Бабушка:] *Ну вот, ты эту гроздь и порвал.*

– [Ваня:] *Ещё э-а (больше нет).*

Языковые единицы *ещё* и *больше* являются синонимами при обозначении количественных отношений. Например, в английском языке для обозначения количественных отношений используется компаратив *more*: *more milk* (*еще молока*), *no more for me* (*мне больше не надо*). Однако в

данном конкретном случае для обозначения отрицания наличия предметов, помимо указанных или помимо тех, с которыми уже совершено действие, русской языковой традицией закреплено выражение *больше нет* (выражение *ещё нет* также существует, но оно служит для обозначения временных отношений: событие не произошло, но ожидается, что оно произойдет в будущем).

Рассмотрим еще одну самостоятельно образованную ребенком окказиональную модель. Это особая трансформационная отрицательная модель Вани Я., когда сначала описывается ситуация, а затем как бы за скобки выносятся отрицающий ее элемент. Примеры реализации такого паттерна-модели:

(2;01;06) — [Баба:] *Мы с тобой видели щенка, да?*

– [Ваня:] *Один.*

– [Баба:] *Да, один щенок.*

– [Ваня:] *Де э-а (два нет).*

– [Баба:] *Двух нет.*

(2;01;02) — [Папа:] *А что кушал сегодня утром?*

– [Ваня:] *Каха (кашу). Папа э-а (папа не ел).*

– [Папа:] *А папа не кушал кашу.*

Оценивая речевую продукцию ребенка с учетом описанных выше количественных и качественных критериев синтаксической продуктивности, мы получаем возможность определить момент, когда период голофраз заканчивается и ребенок переходит к новому речевому периоду — периоду свободного комбинирования, периоду двукомпонентных высказываний.

Список литературы

1. Еливанова В. А. Теория pivot-грамматики и опыт ее адаптации к речи русскоязычных детей // Научные чтения – 2003 : матер. конф. (СПб, 15–17 декабря 2003 г.) : Приложение к журналу «Язык и речевая деятельность» (Т. 5). — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. — С. 40–45.
2. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика : пер. с англ. — М. : Прогресс, 1976. — 351 с.
3. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
4. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка. — М. : ВЛАДОС, 2017. — 240 с.
5. Anisfeld M. Language Development from Birth to Three. — Hillsdale ; New York : Lawrence Erlbaum, 1984. — 293 p.
6. Braine M. The Ontology of the English Phrase Structure: The First Phrase // Language. — 1963. — № 39. — P. 1–14.
7. Braine M. On Two Types of Models of the Internalization of Grammar // The Ontogenesis of Grammar: A Theoretical Symposium / Ed. by D. Slobin. — New York ; London : Academic Press, 1971. — P. 153–186.
8. O'Grady W. D. Syntactic Development. — Chicago ; London : The University of Chicago Press, 1997. — 409 p.

Н. А. Шумская, Л. В. Газарова
(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Самооценка представляет собой центральное звено произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе. Самооценка — это отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам и к внешнему облику. Способность оценивать себя закладывается уже в раннем возрасте и совершенствуется на протяжении всей жизни человека [5].

В дошкольном возрасте развитие самооценки идет по пути изменения глобально-позитивного отношения ребенка к себе: дети начинают реалистично оценивать свои умения, результаты своей деятельности и конкретные знания, т. е. начинается процесс интеллектуализации самооценки ребенка.

В старшем дошкольном возрасте ребенок познает качества других людей, специфику их взаимоотношений, учится рефлексировать, анализировать свои действия и действия окружающих. У ребенка появляется свое мнение на происходящее вокруг, которое он сравнивает с мнением других людей. Ребенок накапливает знания о личностных качествах окружающих, учится их выделять, а также оценивать отношение к себе (ожидаемые оценки).

Исследование самооценки детей с заиканием считается одним из способов определения успешности их адаптации в обществе, в связи с этим современная психология рассматривает проблему исследования особенностей формирования самооценки дошкольников с заиканием как одну из наиболее актуальных.

Согласно исследованиям Е. Ф. Сафина, Е. И. Савонько, Л. И. Божович и др. в качестве фактора, влияющего на устойчивость самооценки, принято рассматривать ориентацию дошкольников на оценку их деятельности окружающими. У детей с заиканием самооценка неустойчива, поскольку она зависит от состояния речи и от отношения окружающих к имеющемуся дефекту. У детей часто возникает чувство вины и стыда за плохую речь, могут появиться навязчивые мысли, некоторые дети склонны преувеличивать значимость и тяжесть речевого нарушения, его влияние на полноценное общение. Сильная фиксация на дефекте только усиливает его и снижает самооценку, создавая замкнутый круг, из которого сложно выбраться.

Целью нашего исследования является изучение особенностей самооценки детей старшего дошкольного возраста с заиканием и с нормальным речевым развитием. Одна из основных задач исследования — сравнительное экспериментальное изучение особенностей самооценки и социальной адаптации заикающихся детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации указанной задачи было проведено сравнительное исследование, в котором приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста: в экспериментальную группу вошли 20 детей с заиканием, в контрольную — 20 детей с нормативным уровнем развития речи.

Для исследования уровня самооценки использовались следующие методики: Лесенка, Рисунок несуществующего животного. Для изучения особенностей межличностного общения и показателей личностного развития детей был использован фильм-тест Рене Жиля, для исследования уровня тревожности — тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен «Выбери нужное лицо».

В результате исследования нами было выявлено, что для большинства детей с заиканием (55%) характерен высокий уровень самооценки, низкий уровень самооценки был выявлен у 5% детей, у 40% — адекватный.

Однако, когда детей просили оценить себя с позиции окружения (родителей и воспитателей), то они были склонны ставить себя на более низкие ступеньки. Так, при оценивании себя с точки зрения воспитателя и родителя у 60% и 75% детей соответственно была выявлена заниженная самооценка. Это может указывать на сниженный уровень притязаний или неуверенность в своих возможностях, а также на непринятие дефекта со стороны родителей. Заикающиеся дети осознают свой дефект, улавливают неприязнь со стороны окружающих, это их расстраивает, и они стараются обратить внимание слушателей на свои положительные качества, пытаясь таким образом компенсировать речевой недостаток.

В контрольной группе были получены иные результаты. У большинства детей (70%) была отмечена адекватная самооценка, завышенная самооценка наблюдалась только у 10% детей, заниженная — у 20%. При оценке себя с позиции родителей и воспитателей заниженная самооценка отмечалась у 30% и 40% детей соответственно. У дошкольников с нормальным психическим и речевым развитием наблюдается устойчивая самооценка, адекватное отношение к себе во многом обусловлено отношением к ним родителей и сверстников, выражен соревновательный дух, критичность к себе и своим способностям.

Анализ результатов, полученных по методике Рене-Жиля, позволил выявить следующие особенности личностного развития детей: большинство детей с заиканием (70%) нерешительны, замкнуты, стремятся к уединению и отгороженности, не склонны к лидерству (95%), в ситуации фрустрации доминирует активно-агрессивная реакция (70%), т. е. дети не владеют адекватными способами реакции при столкновении с неуспехом в удовлетворении потребности. Эти особенности могут быть связаны с наличием речевого дефекта, отсутствием уверенности в себе, тревожностью. Дети в норме, напротив, стремятся к вниманию со стороны окружения, к общению и лидерству (45%), к взаимодействию со сверстниками (75%), практически не ищут уединения (30%), для них характерна нейтральная реакция на фрустрацию (55%).

Исходя из анализа результатов по методике «Выбери нужное лицо», следует отметить, что для большинства детей с заиканием (55%) характерен высокий уровень тревожности (в контрольной группе данный показатель ниже — 40%). Основными источниками тревоги являются ситуации, моделирующие отношения «ребенок — ребенок» и «ребенок — взрослый» (игра с младшими детьми и старшими детьми, укладывание спать в одиночестве, агрессивность). Часто тревожность возникает в связи с тем, что ребенка постоянно сравнивают с другими, особенно если объект сравнения представляется как идеал, которому у ребенка не получается соответствовать. Дети расстраиваются, когда им указывают на их недостатки, нуждаются в более чутком отношении со стороны родителей, иначе они могут чувствовать себя отвергнутыми.

Анализ рисунков «Несуществующее животное» позволил выявить нарушения самооценки и адекватного восприятия себя в группе сверстников с заиканием (55%). У этих детей отмечается повышенная тревожность, склонность к волнению, беспокойству, замкнутость, отгороженность, нежелание вступать в контакт (в рисунках отмечалась прорисовка глаз, штриховка, особенно заштрихованный рот, отсутствие ушей и др.), что можно объяснить наличием речевого дефекта, несформированностью устойчивых дружеских отношений со сверстниками. Основной страх, который преследует детей с заиканием. — это страх перед речью. Заикающиеся часто боятся быть осмеянными в кругу сверстников. Дети, у которых возникало желание рассказать про свой рисунок, часто отмечали, что нарисованный персонаж не дружит ни с кем, потому что он любит быть один, однако указывали на его высокие интеллектуальные способности. В то же время у 55% детей отмечались большие рисунки, сдвинутые к верхнему краю, что может указывать на стремление к компенсации. Осознавая свой дефект, дети стремятся продемонстрировать окружающим положительные черты.

Большинство детей с нормативным развитием (75%) имеют адекватную самооценку и положительный образ себя (рисунки расположены в центральной части листа, имеется легкая штриховка), дети старались приукрасить своих животных, нарисовать красивые детали (крылья, ресницы, перья, бантики), что может говорить о склонности к демонстративному поведению, которое является нормативным в дошкольный период.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Для дошкольников с заиканием характерна неустойчивость оценки себя с разных позиций, что связано с особенностями данного возраста и пониманием, но неприятием ими имеющегося дефекта.

2. Дети довольно часто чувствуют себя эмоционально отвергнутыми, отмечают скрытые страхи, они стремятся к уединению и не справляются с ситуациями неуспеха.

3. Социальная приспособленность и взаимоотношения с окружающими у дошкольников с заиканием ниже, чем у нормально

развивающихся сверстников. Это объясняется острым переживанием речевого дефекта. Реальное «Я» ребенка не совпадает с идеальным, вследствие чего возникает внутренний конфликт, который отражается не только на самооценке, но и на отношениях с окружающими.

4. Выявленная специфика восприятия себя, особенности взаимодействия и общения дошкольников с заиканием позволяет в перспективе определить направления и содержание коррекционно-развивающей работы, нацеленной главным образом на улучшение общего психического состояния, а также гармонизацию самооценки.

Список литературы

1. Арутюнян Л. З. Как лечить заикание : методика устойчивой нормализации речи. — М. : Эребус, 1993. — 160 с.
2. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание : учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. «Логопедия». — М. : В. Секачев, 1998. — 219 с.
3. Богомолова А. И. Устранение заикания у детей и подростков. Из опыта работы. — М. : Просвещение, 1977. — 96 с.
4. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология. — М. : Академия, 2007. — 320 с.
5. Липкина А. И. Самооценка младшего школьника. — М. : Знание, 1976. — 64 с.
6. Пеллингер Е. Л., Успенская Л. П. Как помочь заикающимся школьникам : кн. для логопеда. — М. : Просвещение, 1995. — 176 с.
7. Психология детства : практикум : тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. — 128 с.

Н. А. Шумская, Д. А. Нетецкая

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

ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Наглядно-образное мышление выступает одним из качественных новообразований дошкольного возраста, поскольку именно в этот период у ребенка увеличивается познавательная активность, появляется интерес к познанию окружающего мира. Помимо внешнего вида предмета и его назначения детям становятся интересны связи, существующие между предметами и явлениями, причинные зависимости, лежащие в их основе, а также нравственные, социальные связи и закономерности [1].

Наглядно-образное мышление становится доминирующим и центральным в дошкольном возрасте. Вопрос роли наглядно-образного мышления в развитии ребенка актуален, поскольку именно от его сформированности зависят познавательные возможности дошкольника, дальнейшее развитие его деятельности, речи и более высоких форм мышления — понятийного и словесно-логического, необходимых для полноценной учебы в школе [5].

В развитии наглядно-образного мышления особая роль принадлежит речи. Во время осуществления мыслительной деятельности решение наглядно-образных задач сопровождается речью, которая помогает анализировать условия задачи, осуществлять план её решения и организовывать контроль за ходом ее выполнения. Все необходимые связи и свойства предметов, познаваемые в наглядно-образном плане, фиксируются, обобщаются с помощью речи [4, 5].

Согласно исследованиям И. Т. Власенко, Ю. А. Гаркуши, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и других авторов, выявлено, что недоразвитие речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности дошкольников. Можно предположить, что специфические особенности психологического и речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) существенно повлияют на качественное своеобразие наглядно-образного мышления [2, 3].

Целью нашего исследования является изучение особенностей наглядно-образного мышления дошкольников с ОНР. Одна из основных его задач — сравнительное экспериментальное изучение наглядно-образного мышления старших дошкольников с ОНР, задержкой психического развития (ЗПР) и нормативным психическим и речевым развитием.

В качестве основных критериев сформированности наглядно-образного мышления мы определили следующие:

- полноту пространственных представлений;
- расчлененность пространственных представлений;
- способность к детальному соотнесению схемы и реальной ситуации;
- зрительный анализ и синтез;
- дополнение отношений (аналогии).

Для реализации поставленной задачи было проведено сравнительное экспериментальное исследование, в котором приняли участие 30 детей дошкольного возраста: экспериментальную группу составили 10 детей с ОНР III уровня, контрольные группы — 10 дошкольников с задержкой психического развития и 10 нормально развивающихся сверстников. Все дошкольники с ОНР предварительно были обследованы логопедом. Детям с ОНР III уровня на фоне сравнительно развернутой речи все еще свойственны несовершенства всех ее сторон (лексико-грамматической и фонетико-фонематической): у дошкольников отмечалось неточное знание и неточный выбор многих обиходных слов, замены слов по смысловому и звуковому признаку, иногда отсутствие предлогов, ошибки при использовании падежных окончаний. В процессе работы было замечено, что дети испытывали трудности в понимании речи со сложным грамматическим содержанием (например, если в выражениях психолога отражались причинно-следственные, временные и пространственные отношения). Сами дети в процессе общения чаще всего пользовались простыми предложениями.

Для изучения наглядно-образного мышления дошкольникам были предложены тестовые задания «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена (ЦПМ) и «Лабиринты» А. Л. Венгера.

Анализ качественных и количественных данных констатирующего эксперимента позволил распределить детей с ОНР по уровням сформированности наглядно-образного мышления в три подгруппы.

1. Высокий уровень сформированности наглядно-образного мышления (от 31 до 44 баллов по методике «Лабиринты», от 20 до 26 по методике «ЦПМ» соответственно). В эту подгруппу попали 30% детей с ОНР. У них отмечаются успешные попытки соотнесения схемы с реальной ситуацией, которые носят избирательный характер. Это может быть обусловлено недостаточной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений. Дети справляются с заданиями на различение пространственных признаков предметов (форма, величина), направления в пространстве (право/лево, верх/низ), пространственных отношений между предметами, однако у них обнаруживаются трудности при ориентации на листе бумаги (путают направления поворотов, даже опираясь на схему). Им доступны операции зрительного анализа и синтеза: они различают целые предметы, находят связи между частями изображения, без затруднений дополняют недостающую часть структуры, соотнося с образцом. Выполнение задач на установление простых аналогий доступно, установление сложных аналогий на основе пространственных и логических умозаключений — недоступно в силу возрастных и речевых особенностей. Дошкольники комментировали и планировали свои действия, исправляли замеченные ошибки, были внимательны, без затруднений переходили от одного задания к другому.

2. Средний уровень сформированности наглядно-образного мышления (от 24 до 31 баллов по методике «Лабиринты», от 17 до 20 по методике «ЦПМ»). В эту подгруппу вошли 40% детей с ОНР. Они определяют необходимый образ, группируют предметы по образному представлению, но ошибаются при учете пространственных параметров. Присутствуют единичные попытки соотнесения схемы с реальной ситуацией. Отмечается недостаточная полнота и расчлененность пространственных представлений: дошкольники дифференцируют пространственные признаки предметов (форма, величина), но допускают ошибки при определении пространственных отношений между предметами, путаются в понятиях «право/лево», «верх/низ», с трудом ориентируются на бумаге. Дети устанавливают связи между частями объекта на основе восприятия различия и сходства, ориентации на недостающие фрагменты в матрице, идентичности изменений в объектах, дополняют недостающую часть структуры, сличая с образцом. Отмечаются трудности понимания связей между элементами на основе пространственно связанного целого, при нахождении аналогий между фигурами.

Таким дошкольникам свойственно отсутствие нужного уровня сосредоточенности, трудности саморегуляции, планирования и контроля деятельности: по мере усложнения заданий они сбивались, теряли направление или не замечали своих ошибок. Речевое проговаривание своих действий использовали минимально.

3. Низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления (от 18 до 24 баллов по методике «Лабиринты», от 14 до 17 по методике «ЦПМ»). В эту подгруппу попали 30% дошкольников с ОНР. Дети с трудом различают как пространственные признаки предметов, так и пространственные отношения между ними, путают направления в пространстве и не ориентируются на бумаге. Дошкольники не владеют приемами анализа образа и его обобщения; ориентируются лишь в простых образах, опираясь на один параметр. Отмечаются попытки установления аналогий на основе восприятия сходства и симметрии, но они носят единичный характер. Усвоение алгоритма выполнения заданий непрочное, правильные ответы часто чередуются с неправильными. Отсутствует понимание аналогичных изменений в пространственно и логически связанных между собой фигурах.

Эти дети не заинтересованы в выполнении предложенных заданий, не критичны к результату, быстро истощаются, не комментируют свои действия. Отвечая на уточняющие вопросы, не проявляют интереса к перепроверке своих ответов.

В контрольных группах обнаружили другие результаты. По оценкам выполнения методики «Лабиринты» у большинства детей с ЗПР (70%) отмечается низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Выявлены трудности при соотнесении схемы с реальной ситуацией с преимущественной опорой только на один параметр, а также ошибки при ориентации в пространстве и на листе бумаги. Также отмечались значительные нарушения внимания (требовалось больше времени для выполнения заданий, дети нуждались в направлении внимания), большое количество ошибок. При выполнении методики «ЦПМ» характерным был низкий темп, ограниченный объем внимания, инертность, трудность переключения внимания, дети давали импульсивные ответы на фоне утомления. Были доступны операции на простое тождество, однако обнаруживались трудности в установлении аналогий. Многие дети пытались регулировать свою деятельность проговариванием. В целом дошкольники с ЗПР обращались к стимулирующей помощи чаще, чем дети с ОНР. В то же время у 30% испытуемых с ЗПР отмечается достаточно высокий уровень развития наглядно-образного мышления: они детально соотносили схему с реальной ситуацией, учитывая одновременно несколько параметров. Работали сосредоточенно, редко отвлекаясь на внешние факторы.

В качественном и количественном плане уровень выполнения заданий нормально развивающимися сверстниками был выше, чем у детей с ОНР и ЗПР. У большинства детей отмечались достаточно полные и расчлененные пространственные представления: они дифференцировали пространствен-

ные признаки предметов (форма, величина), пространственные отношения между ними, направления в пространстве, ориентировались на листе бумаги. Отмечались успешные попытки соотносить схему с реальной ситуацией. Дошкольники без затруднений определяли необходимый образ, группировали и одновременно учитывали несколько параметров по образному представлению. Также они дифференцировали элементы целого, выявляли связи между частями фигур, легко дополняли недостающую часть структуры, соотнося с образцом, находили аналогии между парами фигур лучше, чем дети с ОНР. Дошкольникам удавалось успешнее выделить признак для установления аналогии, учитывать несколько признаков и синтезировать их. Они были заинтересованы в заданиях, проговаривали и планировали свои действия, часто сами находили и исправляли ошибки.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Контингент детей с ОНР III уровня неоднороден. Выявленные различия показателей в выполнении детьми заданий по указанным методикам позволил подразделить эту группу на три подгруппы.

2. У детей с ОНР первой подгруппы наглядно-образное мышление сформировано на высоком уровне: дети понимают и употребляют пространственную терминологию, пространственные представления сформированы на перцептивно-когнитивной основе, дети отлично различают основные элементы структуры, соотносят части и целое, устанавливают аналогии между фигурами.

3. У детей с ОНР второй подгруппы отмечаются единичные попытки соотнесения схемы с реальной ситуацией, у них недостаточно полные и расчлененные пространственные представления, пространственная терминология употребляется с ошибками. Такие дети способны различать основные элементы структуры, выделять часть и целое, соотносить их, но отмечаются трудности при нахождении аналогий между фигурами.

4. У детей третьей подгруппы снижен уровень наглядно-образного мышления: пространственные представления не сформированы, дети с трудом понимают пространственную терминологию, не владеют приемами анализа образа и его обобщения, ориентируются только в простых образах, установление аналогий носит единичный характер.

5. Выявленная неоднородность развития наглядно-образного мышления позволяет в перспективе определить направления и содержание коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Аюпова Е. Е. Обучение и организация различных видов деятельности и общения детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / сост. Е. Е. Аюпова [и др.]. — Пермь, 2018. — 139 с.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М. : Книгомир, 2000. — 61с.

3. *Касицина М. А.* Сравнительное исследование наглядного мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* — 2014. — № 3. — С. 24–34.

4. *Логинова Е. А., Юдина С. А.* Особенности развития неречевых психических функций у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // *Специальное образование.* — 2015. — № 11. — С. 208–211.

5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2013. — 720 с.

6. *Шумская Н. А.* Взаимосвязь нейропсихологических радикалов с интеллектуальным развитием детей с ЗПР дошкольного возраста с речевыми нарушениями // *Вестник СПбГУ.* — Сер. 12. Социология. — 2013. — № 2. — С. 70–79.

ВОПРОСЫ ДИАГНОСТИКИ, ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

*К. О. Бардацкая, М. В. Ковалева
(ИДОуР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Нарушения речевого развития, отмечающиеся у детей сирот раннего возраста, усугубляются и проявляются на протяжении дошкольного возраста.

У дошкольников, воспитывающихся в условиях психической депривации, нарушены все компоненты речевой функциональной системы, в том числе страдает лексический строй речи, особенно употребление слов с эмотивным значением. Эмоциональные переживания, выражаемые детьми в речи, бедны, примитивны и однообразны [1, 2, 3, 4, 5].

В результате экспериментального исследования было установлено, что у воспитанников детского дома (6–6,5 лет) отмечается низкий уровень сформированности эмотивной лексики и психологических предпосылок ее формирования по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье, не только с нормальным речевым развитием, но и с нарушенным речевым развитием (общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития, стертая дизартрия).

Так у большинства дошкольников с психической депривацией установлены высокий уровень тревожности (по методике Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), низкий уровень сформированности эмоциональной эмпатии и социальной нормативности, а также недостаточное осознание нравственных норм, способность к идентификации только 2–3 базовых эмоциональных состояний (радость, страх, грусть).

При восприятии эмоций, выраженных невербальными средствами, у дошкольников из детского дома в качестве ведущих отмечены довербальный или диффузно-локальный типы восприятия. При восприятии эмоциональных состояний по вербально представленной ситуации в качестве ведущего уровня восприятия был зафиксирован ситуативно-конкретный, для которого характерно достаточное понимание детьми эмоционального состояния только через конкретную ситуацию. В то же время словесное обозначение им либо совсем не доступно, либо доступно только с помощью педагога (с подсказкой).

Изучение вербальных ассоциаций (по методике свободного ассоциативного эксперимента) показало, что у дошкольников с психической депривацией недостаточно сформирована структура семантического поля эмотивной лексики, что проявляется в его малом объеме, ограниченном количестве смысловых связей, в преобладании фонетических, случайных реакций и моделей досемантического ассоциирования.

При исследовании эмотивной лексики у дошкольников также были выявлены значительные трудности при подборе антонимов и синонимов к словам эмотивной лексики. Большинство детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, не могут самостоятельно и активно использовать эмотивную лексику в связном монологическом высказывании.

При составлении пересказа и рассказа по серии сюжетных картинок (детям дается инструкция с установкой на обязательное использование эмотивной лексики) дети из детского дома нуждаются в стимулирующей помощи, побуждении, повторных предъявлениях исходного текста, наводящих вопросах. Анализ речевой продукции воспитанников выявил существенное расхождение в использовании эмотивной лексики, объективно заданной в тексте и субъективно использованной детьми при составлении пересказа.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок незначительное число дошкольников используют слова эмотивной лексики. При этом они как правило употребляют слова с широким эмоционально-оценочным значением.

Таким образом, можно предположить, что низкий уровень сформированности эмотивной лексики у дошкольников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, обусловлен негативным влиянием психической депривации, специальными условиями воспитания и проживания в закрытых учреждениях, а также особенностями социально-эмоционального, психического и речевого развития.

Бедность социальных контактов этих детей, типичность взаимодействия со сверстниками и взрослыми, незаинтересованность в установлении эмоциональных связей ведет к употреблению примитивных, бытовых средств общения, и как следствие — к трудностям понимания и употребления слов, выражающих эмоции и чувства человека.

Логопедическая работа с дошкольниками этой категории должна быть направлена на формирование психологических предпосылок овладения эмотивной лексикой, с одной стороны, и на воспитание умений понимания и употребления слов с эмотивным значением в речевом общении, с другой.

В логопедической работе можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап направлен на формирование психологических предпосылок овладения эмотивной лексикой и реализуется в следующих направлениях: формирование навыков восприятия и понимания различных эмоциональных состояний, выраженных невербальными средствами, и

формирование навыков понимания и обозначения эмоциональных состояний по вербально представленной ситуации.

Работа на основном этапе направлена на формирование у детей навыка использования слов, называющих и несущих информацию об эмоциях человека, т. е. слов эмотивной лексики. Она реализуется в следующих направлениях: обогащение словаря эмотивной лексикой, развитие синтагматических и парадигматических связей, формирование умения устанавливать антонимические и синонимические отношения слов эмотивной лексики с другими лексическими единицами языка, развитие лексической системности и семантического поля эмотивной лексики, формирование навыков использования слов эмотивной лексики в связном высказывании.

На заключительном этапе закрепляются умения использовать эмотивную лексику в различных ситуациях общения.

Для проведения коррекционно-логопедической работы по развитию эмотивной лексики у дошкольников с психической депривацией нами была разработана настольная игра «Страна эмоций», которая может быть использована на всех этапах работы.

Детям предлагается отправиться в «Страну эмоций» и познакомиться со словами, которые описывают настроение, поступки, чувства, эмоциональные состояния человека, а также мимикой и выразительными движениями, которые используются для их выражения.

Игра включает в себя следующие виды заданий: «Повтори» (ребенок должен продемонстрировать эмоциональное состояние, изображенное на фотографии, пиктограмме), «Актеры» (выполнение этюдов), «Назови и выбери» (ребенок должен прослушать историю, определить и назвать эмоциональные состояния действующих лиц, обосновать свой ответ и подобрать соответствующую пиктограмму), «Скажи по-другому» (необходимо подобрать синонимы к отдельным словам, словам в словосочетании, предложении), «Скажи наоборот» (необходимо подобрать антонимы к отдельным словам, к словам в словосочетании и предложении), «Придумай предложение» (ребенок должен составить предложение с эмотивным существительным, прилагательным, глаголом), «Наведи порядок» (на карточке представлены слова, называющие эмоциональные состояния различной степени выраженности; необходимо назвать слова в таком порядке, чтобы каждое последующее слова усиливало или ослабляло эмоциональное значение последующего), «Придумай историю» (нужно составить рассказ по предложенному названию, по пиктограммам или заданным выразительным движениям).

Таким образом, можно предположить, что логопедическая работа по формированию эмотивной лексики позволит детям из детского дома улучшить навыки социального взаимодействия, а также, окажет благоприятное воздействие на развитие речевой коммуникации в целом.

Список литературы

1. *Бордовская Е. В.* Дошкольники с психической депривацией: проблемы коррекционно-развивающей работы. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. — 99 с.
2. *Бордовская Е. В.* Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с психической депривацией : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2002. — 23 с.
3. *Илюк М. А.* Логопедическая работа с дошкольниками в детском доме. — СПб. : КАРО, 2008. — 208 с.
4. *Ковалева М. В.* Задачи логопедической работы по формированию эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией // Специальное образование: методология, теория, практика. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 40–43.
5. *Лопатина Л. В., Ковалева М. В.* Логопедическая работа по формированию выразительных средств речи у детей-сирот. — М. : Парадигма, 2013. — 160 с.

Е. А. Асикритова., О. Ю. Ремшу

*(ГБОУ школа № 439 Петродворцового района, Санкт-Петербург,
СПБ ГБСУСО «Дом-интернат № 1» Комитета по социальной политике)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Речевое развитие рассматривается в современной коррекционной педагогике как основа обучения детей, что обусловлено исключительной ролью речи и коммуникации в жизни человека.

У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью грубо нарушено формирование речевой деятельности. Для них характерно системное недоразвитие всех ее сторон. Поэтому логопедическая работа направлена на обучение детей коммуникативным действиям, а также на обучение их средствам невербального и вербального общения, обогащение лексического словаря, побуждение детей к речевой деятельности.

В последнее время отмечается рост числа детей с тяжелыми системными нарушениями речи, и в связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения данной категории детей. Известно, что использование разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у них познавательную активность, повышает эффективность работы в целом.

Сложная структура речевых нарушений у детей с умственной отсталостью определяет необходимость проведения планомерной системной коррекционной работы с опорой на сохраненные виды восприятия. Оптимальному решению данной задачи способствуют специализированные компьютерные технологии, использование которых в процессе коррекции

речевых нарушений у детей с системным недоразвитием речи преследует следующую цель и решает следующие задачи.

Цель — внедрить современные компьютерные технологии в систему коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

Задачи:

1. Способствовать формированию мотивационной готовности ребенка к совместной работе с логопедом.
2. Формировать и развивать высшие психические функции, речевые средства и коммуникативные навыки детей.
3. Осуществлять индивидуализацию коррекционного процесса, учитывая особенности и потребности каждого ребенка.

Основываясь на исследованиях, посвящённых разработке научно обоснованных принципов и требований к информационным педагогическим технологиям обучения (В. П. Беспалько, О. И. Кукушкина) [4], необходимо отметить, что реализация инновационных технологий в коррекционно-развивающей работе логопеда базируется на следующих принципах:

1. Принцип полисенсорного подхода к коррекции речевых нарушений. Использование мультимедийных технологий в коррекционном процессе способствует развитию у детей компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной логопедической работы на их основе у детей формируются речевые навыки.

2. Принцип системного подхода к коррекции речевых нарушений. Мультимедийные технологии позволяют работать над всей функциональной речевой системой в комплексе, а именно: над звукопроизношением, просодическими компонентами устной речи, фонематическими процессами, лексическими и грамматическими средствами языка, эмоционально-волевой сферой.

3. Принцип развивающего и дифференцированного обучения детей с нарушениями развития. Компьютерные программы предусматривают возможность объективного определения зон актуального и ближайшего развития ребёнка и индивидуальной настройки параметров программ.

4. Принцип систематичности и последовательности обучения. Структура и содержание компьютерных программ позволяют использовать полученные ранее знания в процессе овладения новыми, переходя от простого к сложному.

5. Принцип доступности обучения. Содержание заданий специализированных компьютерных программ и методы их предъявления соответствуют психофизическим особенностям детей. Задания предъявляются детям в игровой форме.

6. Принцип индивидуализации обучения. Специализированные компьютерные программы предназначены для индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми и позволяют организовать коррекционную работу с учётом их индивидуальных возможностей.

7. Принцип объективной оценки результатов деятельности ребёнка. Результаты деятельности ребенка озвучиваются программой, исключая отрицательную оценку, с целью создания ситуации успеха и формирования у детей положительного настроения на преодоление затруднений, возникших в процессе выполнения заданий.

8. Принцип игровой стратегии обучения и введения ребёнка в проблемную ситуацию. Один из способов создания проблемных ситуаций — привлечение героев-помощников. Общение с компьютерным героем и специально подобранные задания позволяют развивать у детей коммуникативные навыки путём моделирования ситуации общения.

9. Принцип интерактивности компьютерных средств обучения. Использование компьютерных программ в рамках смоделированной проблемной ситуации происходит одновременно с осуществлением обратной связи. Со стороны компьютера выступает компьютерный герой, который объясняет ребёнку цель и правила выполнения предлагаемого задания, помогает ему, даёт итоговую или промежуточную оценку деятельности, что создаёт дополнительную положительную мотивацию при работе с программами.

Сущность коррекционно-логопедического процесса с использованием современных компьютерных технологий заключается во взаимодействии ребенка и взрослого через целенаправленно выстроенную коррекционно-развивающую среду. Основу эффективной работы составляет совместная деятельность ребенка и логопеда посредством традиционных средств коррекции и компьютерных технологий, направленная на решение развивающих, образовательных и коррекционных задач. Т. К. Королевская считает, что многие методики, успешно использовавшиеся ранее, а теперь положенные на компьютерную основу, получили как бы второе рождение. За последнее десятилетие было создано значительное число оригинальных компьютерных программ, в том числе — интерактивных [2]. По мнению Н. Королевой, С. Петровой, специальные компьютерные программы, игры и задания разработаны с учетом потребностей и возрастных особенностей детей, и это является их важным преимуществом [3].

Первый опыт коррекционной работы с ИКТ был получен специалистами ДДИ № 1 с помощью уникального **комплекса EduTouch** для обучения и коррекционной работы с детьми с особыми потребностями.

Комплекс состоит из специально организованного рабочего места, грамотно отобранного и систематизированного дидактического материала, программного обеспечения, ориентированного на развитие сенсорной сферы и познавательных процессов. Содержание программного обеспечения

позволяет организовать работу с учетом принципов комплексного воздействия. Стол и клавиши приспособляются к индивидуальным нуждам детей с физическими ограничениями и их двигательным возможностям.

Данная система очень эффективна для проведения коррекционной работы, поскольку выполнение практических заданий может осуществляться в индивидуальном темпе, упражнения могут быть разного уровня сложности с учетом психофизических особенностей учащихся. Наглядные опоры помогают коррекции и развитию сенсорного восприятия, а также основных познавательных процессов у детей с умеренной умственной отсталостью: мышления, памяти и внимания. Презентационный экран можно использовать для подачи яркого, запоминающегося демонстрационного материала.

Сенсорный стол можно настроить так, чтобы ученик имел возможность выбрать ограниченное число вариантов, среди которых не было бы отвлекающих ответов. Преподаватель может выбирать один или несколько видов инструкций, тем самым изменяя уровень сложности задания.

В распоряжении логопедов ДДИ № 1 появилось также **мультимедийное обучающее программное обеспечение EduQuest**. Интерактивный рабочий стол с двумя пультами управления вместе с дидактическими материалами создают полноценную коррекционную среду, в центре которой находится ребенок.

Десять тематических модулей EduQuest охватывают все основные сферы развития ребенка. В авторском кабинете преподавателя EduQuest можно создавать новые задания в соответствии с требованиями логопедической программы.

Возможности оборудования позволяют варьировать уровни сложности заданий и адаптировать их с учетом индивидуальных особенностей и потребностей ребенка. К **системе EduQuest прилагаются** специально разработанные дидактические коврики и пособия, интегрированные в сюжет программного обеспечения.

Интерактивная доска — еще один инструмент в организации логопедической работы специалистов ДДИ № 1. На современном этапе она позволяет разнообразить разработанную дефектологами систему коррекционных приёмов, с помощью которых специалист может помочь ребенку развить долговременную память и внимание, а также зрительные функции, научить более полно использовать сохранные анализаторы. Это способствует успешному усвоению материала, делая коррекционный процесс интереснее, доступнее и нагляднее. Яркая наглядность позволяет не только соотносить слово и картинку, но и закрепить их на эмоциональном уровне.

Специализированный логопедический комплекс появился в кабинетах логопедов ДДИ № 1 совсем недавно. Он представляет собой рабочий стол, оснащенный зеркалами и ящиками для хранения дидактических материалов и логопедических инструментов. В компьютер с сенсорным монитором и микрофоном встроены специальные логопедические программы

для индивидуальных и подгрупповых занятий, которые направлены на решение коррекционно-развивающих задач: развитие сенсорных процессов, формирование и развитие у детей речевых и языковых средств.

Специальное приложение для логопедов позволяет регистрировать данные детей, индивидуальные результаты выполнения ими заданий, проводить мониторинг и отслеживать динамику достижений каждого ребенка. С помощью конструктора занятий можно составлять уникальные последовательности упражнений из ресурсов программы.

Интерактивный стол — еще одно средство оптимизации логопедической работы. Он может выполнять функции интерактивной доски и логопедического комплекса. Упражнения и задания выводятся на большой демонстрационный экран, вокруг которого можно расположить подгруппу детей. Специально подобранные интерактивные упражнения дают возможность организовать логопедическую работу в соответствии с поставленными коррекционными задачами.

Таким образом, компьютер, являясь самым современным инструментом для обработки информации, может служить мощным техническим средством обучения и играть роль незаменимого помощника в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта. Как утверждают Ю. Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е. В. Манина, коррекционная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Однако эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать НИТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт [1].

Список литературы

1. Гаркуша Ю. Ф., Черлина Н. А., Манина Е. В. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. — 2004. — № 2. — С. 34–36.
2. Королевская Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски // Дефектология. — 1998. — № 1. — С. 47–55.
3. Королева Н., Петрова С. Использование новых информационных технологий в образовательном процессе детского сада // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 6. — С. 31–32.
4. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология. — 1994. — № 5. — С. 45–48.

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

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА

Текстовая компетенция становится основой для достижения школьниками метапредметных, предметных и личностных результатов обучения, обеспечивая непрерывное образование [3].

В рамках проводимого исследования текстовая компетенция рассматривается как владение знаниями и умениями, которые позволяют порождать и интерпретировать письменные тексты (сочинения) и являются интегративным показателем текстовой деятельности.

Понятие «текст» в лингвистике раскрывается в тесной связи с понятием функционально-смыслового типа или коммуникативного регистра речи [2]. Это соответствует типологии ученических сочинений (повествование, описание, рассуждение), когда каждый тип имеет содержательно-структурные и языковые особенности [7]. В качестве основных единиц текста рассматриваются абзац и сложное синтаксическое целое, указываются их формальные и содержательные признаки.

Усвоение связной письменной речи (вторичного письменного текста, сочинения) связано с формированием текстовой деятельности учеников (продуцированием письменных текстов) в соответствии с ведущими признаками текста [1, 2]. Уровень развития текстовой компетенции определяется на основе анализа текста как продукта речевой деятельности школьников.

Анализ методического наследия обучения русскому языку в начальной школе, в том числе и обучающихся с ОВЗ, в рамках коммуникативно-ориентированного подхода позволил рассматривать текст как продукт речевой деятельности при формировании речевой компетенции. Знания, коммуникативно-речевые умения, терминология усваиваются в условиях, близких к условиям речевой деятельности. Продуцирование текста осуществляется в соответствии с обозначенной коммуникативной задачей. У ребенка формируется мотивация, умения определять содержание и осознавать значимость текстов, овладевать языковыми средствами [7].

Процесс становления текстовой компетенции зависит от усвоения языка как системы взаимосвязанных единиц. Язык является средством общения, развития, способом изучения предметных областей знаний, овладения универсальными учебными действиями [8].

Л. В. Щерба теоретически обосновал положение о единстве трех аспектов языковых явлений. В нашем исследовании будет анализироваться состояние речевой деятельности (говорение, понимание) и текст как продукт речемыслительной деятельности (речевой материал).

Творческий характер речевой деятельности рассматривается в трех аспектах: как эвристический процесс, как процесс воспроизведения предшествующего речевого опыта, а также как процесс, сочетающий в себе продуктивные и репродуктивные элементы. Результатом речевой (текстовой) деятельности становится текст, а его фундаментальными признаками — цельность и связность. Текст представляет собой последовательность предложений, которые передают определенный смысл и связаны между собой семантически. Это выражается с помощью языковых средств. Для определения характера связности текста сочинений используются три уровня связности (семантический, грамматический, коммуникативный) и механизмы их реализации. Рассмотрение цельности текста с позиции психолингвистики позволяет говорить об отсутствии у данной категории формального выражения и проявляющихся в единстве коммуникативной интенции и иерархии планов речевого высказывания (например, предложения, по А. А. Леонтьеву). Высказывания рассматриваются как смысловые предикаты, объединенные одной мыслью. Субцельность представляет собой смысловые вехи и отражает общую цельность. Такой подход возможен благодаря внутренней взаимосвязи между отдельными аспектами цельности и связности.

В специальной литературе достаточно широко представлен анализ текстовой деятельности школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [1, 4. 9]. Немногочисленные исследования касаются особенностей построения письменных текстов учениками с общим недоразвитием речи (ОНР) и взрослыми с разной речевой патологией [6, 8]. В качестве особенностей текстов, порождаемых людьми с речевыми нарушениями, выделяются следующие: сужение или расширение объема всего высказывания, его части, пропуск и искажение фактов, перечисление высказываний без их развертывания, нарушение последовательности изложения, а также причинно-следственных отношений и временной последовательности событий [Там же]. Отмечаются недостатки структурирования материала и оформления лексико-грамматической связи его частей, а также бедность языковых средств, стереотипность синтаксических конструкций, стойкий аграмматизм на уровне текста и предложений, парафазии.

В качестве механизма таких нарушений определяется деструктивность процессов речепорождения, а именно ориентировки в условиях высказывания, внутреннего программирования высказывания, внешней реализации программы высказываний, контроля.

Наряду с этим в литературе нет целостного представления о механизмах текстовой компетенции учащихся с дисграфией с психолингвистических позиций. Недостаточно внимания уделяется вопросам становления текстовой компетенции, основанной на произвольном управлении механизмами текстовой деятельности на каждом этапе создания, контроля и редактирования текста.

Обобщение литературных данных по проблеме исследования позволило определить лингвистические и психолингвистические основы исследования текстовой компетенции у младших школьников с нарушением письма.

Список литературы

1. Алмазова А. А., Соснинская И. Н. Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи : учеб. пособие для студ., обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». — М. : Изд-во МПГУ, 2016. — 76 с.
2. Болотнова Н. С. Основы теории текста. — Томск : Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 1999. — 100 с.
3. Болотнова Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностные и текстоориентированные подходы к преподаванию русского языка : матер. науч.-практ. конф. (12 марта 2001 г.). — Томск : Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2001. — С. 66–76.
4. Грибова О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи. — М. : ЛЕНАНД, 2014. — 320 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М., 2004. — 42 с.
6. Калягин В. А. Ошибки в письме как показатель функциональной организации письменной речи : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 03.00.13. — Л., 1981. — 16 с.
7. Львов М. Р. Основы теории речи. — М. : Академия, 2000. — 246 с.
8. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. — 2-е изд. — М. : Айрис-пресс ; Айрис-дидактика, 2005. — 230 с.
9. Яковлев С. Б. Аграмматизмы на уровне связных текстов в письме учащихся специальной школы V вида // Технологии коррекционно-образовательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: мой опыт : сб. матер. заочн. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — М. : Добрый мир, 2015. — С. 211–219.

С. Ю. Кондратьева, И. А. Николаева

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСКАЛЬКУЛИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема школьной неуспеваемости на сегодняшний день занимает значительное место в образовании детей. Причины такого явления могут быть разными, начиная от применения методов и средств обучения, не соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, заканчивая наличием у школьника разнообразных нарушений.

Одной из патологий, тесно связанных с понятием «готовность к обучению в школе» и ведущих к возникновению трудностей в обучении, является дискалькулия. Под этим термином принято понимать «частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной

сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, а с другой — "математической речи", приводящие к снижению уровня культуры познания математики» [2, с. 83].

Особое значение в профилактике и коррекции дискалькулии занимает принцип дифференцированного подхода, согласно которому при осуществлении логопедической работы необходимо учитывать потребности и индивидуально-типологические особенности конкретного ребенка. В связи с этим работа строится таким образом, что педагог организует подгрупповую или индивидуальную деятельность с учетом имеющихся нарушений у детей (в подгруппах такие нарушения должны быть сходными).

Для реализации принципа дифференцированного подхода и достижения максимальной эффективности логопедической работы необходимо проведение тщательного диагностического исследования с целью выявления предрасположенности к дискалькулии. Важно отметить, что такое изучение должно проводиться как можно раньше для предупреждения возможных нарушений, а не коррекции уже имеющихся.

Нами было осуществлено исследование предрасположенности к появлению дискалькулии у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В контрольную группу вошли 10 обучающихся 2-го класса без отклонений в речевом и психическом развитии. Экспериментальную группу составили младшие школьники (второклассники) с задержкой психического развития.

На основе сравнительного анализа полученных в ходе эксперимента данных были получены следующие результаты. Наиболее распространенным видом дискалькулии, предрасположенность к которому была выявлена в экспериментальной группе, оказалась вербальная дискалькулия. Симптоматика вербальной дискалькулии заключалась в основном в трудности словесного обозначения терминов и понятий детьми с ЗПР. Также наряду с вербальной у испытуемых была выявлена предрасположенность к дислексической, операциональной и смешанной дискалькулии. При этом важно отметить, что у некоторых младших школьников риск возникновения дискалькулии отсутствует, что свидетельствует о достаточном уровне сформированности навыков счетной деятельности. Как можно видеть, у детей с ЗПР может отмечаться различный уровень развития навыков математической деятельности, что определяет необходимость оказания разной по своему содержанию логопедической помощи [1].

Логопедическая работа строится поэтапно и включает в себя подготовительный, основной и закрепляющий этапы. Направления работы на подготовительном этапе схожи для всех подгрупп детей вне зависимости от того, предрасположенность к какому виду дискалькулии была выявлена в ходе обследования. Так, на данном этапе задания и упражнения могут быть направлены на развитие следующих функций:

1. Зрительного и слухового восприятия, внимания и памяти: «Послушай и повтори», «Покажи, что назвала», «Посмотри и повтори», «Сделай, как я» и др.;

2. Мыслительных операций (анализа, синтеза, классификации, сериации) и зрительно-пространственных функций: «Найди такое же», «Разложи по группам», «Послушай и разложи в правильной последовательности» и др.

3. Пространственного восприятия: различение правильно и зеркально написанных цифр, определение пространственного расположения геометрических фигур и цифр;

4. Лексико-грамматического строя речи и связной речи: рассказ по серии сюжетных картин, рассказ по сюжетной картинке, рассказ об осуществленных действиях.

Далее работа на основном и закрепляющем этапах строится с учетом той симптоматики, которая была выявлена в ходе диагностики. Таким образом, логопедическое воздействие направлено на устранение предпосылок возникновения конкретного вида дискалькулии. В работе по профилактике всех видов дискалькулии на основном и закрепляющем этапах выделяются некоторые общие направления: развитие аналитико-синтетической деятельности, восприятия цвета, формы и величины, а также продолжение работы, начатой на подготовительном этапе. Однако существуют и специфические направления для каждого вида патологии. Так, для профилактики *вербальной* дискалькулии (связанной с нарушением словесного обозначения математических понятий) возможные игры и упражнения могут быть связаны с работой по развитию математических представлений и понимания математической терминологии. Существенным является то, что большое значение при профилактике этого вида дискалькулии уделяется работе с текстами (литературными и текстами задач). В таком случае предлагаются задания, связанные с анализом литературного произведения, сравнением текстов рассказа и задачи, а также задания, включающие инструкции «Посчитай», «Сравни», «Назови» и др.

Для профилактики *дислексической* дискалькулии (нарушения чтения математических знаков) важным является формирование и закрепление умения читать математические знаки, словесно обозначать математические понятия, развитие пространственных представлений, а также формирование и закрепление представлений об образе цифр и математических знаков. Например, задание для предупреждения дислексической дискалькулии (с целью развития зрительного внимания, умения читать математические знаки, закрепления представлений об образе цифр) может быть следующим: «Найди и обведи цифры» среди геометрических фигур, среди букв и других цифр.

Наличие предрасположенности к *операциональной* дискалькулии (связанной с неумением выполнять математические операции) определяет необходимость проведения логопедической работы по формированию счетной деятельности, умения выполнять действия сложения и вычитания,

умения пользоваться математической символикой, умения пользоваться в собственной речи математической терминологией, которая относится к количественным представлениям. Также при профилактике операциональной дискалькулии следует обратить внимание на обучение решению арифметических задач и развитие навыков понимания их текста. В этом случае важнейшее значение на начальном этапе приобретают игры-драматизации для наглядного представления содержания текста задачи.

При профилактике возникновения *смешанной* дискалькулии работа направлена на коррекцию тех нарушений, которые были выявлены в ходе обследования. В нашем случае у детей экспериментальной группы отмечались предпосылки к появлению вербальной и графической (нарушение записи математических знаков или символов и правильного воспроизведения геометрических фигур) дискалькулии, что определяет необходимость более разносторонней работы по профилактике дискалькулических расстройств. Для профилактики графической дискалькулии особенно важно развитие зрительно-двигательной координации.

В заключение стоит еще раз отметить необходимость ранней диагностики предрасположенности к возникновению дискалькулии и учета принципа дифференцированного подхода в профилактической и коррекционной работе для повышения ее эффективности.

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю., Лопатина Л. В. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей : учеб. пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. — 127 с.
2. Кондратьева С. Ю., Елизарова Ю. Г. Диагностика и профилактика дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Проблемы современного педагогического образования : науч. журнал. — Ялта, 2017. — № 56 — С. 82–90.

С. Ю. Кондратьева, М. В. Объезжева
(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема раннего выявления и предупреждения нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является значимой в настоящее время. Это обусловлено тем, что нарушение письма характерно для данной категории детей. Письмо представляет собой сложно организованный процесс, в обеспечении которого принимают участие структурно-функциональные компоненты, центральные и периферические отделы анализаторных систем (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова), психические функции, такие как внимание, память, мыш-

ление (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, Н. Н. Алгазина). Для формирования правильного письма требуется достаточный уровень развития устной речи и психических функций, чего нет у детей с ОНР при поступлении в школу, а это в свою очередь влияет на становление процесса письма, приводит к стойкому его нарушению (дисграфии) [1].

По определению Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой: «Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [2, с. 15].

Логопедическая работа по предупреждению дисграфии осуществляется на основе комплексной диагностики, позволяющей выявить недостаточно сформированные звенья функциональной системы письма и предрасположенность к нарушениям письменной речи и на основании этого выделить ведущие направления по профилактике данного нарушения.

С учетом имеющихся в литературе сведений нами было разработано и проведено экспериментальное исследование, предусматривающее выявление особенностей развития неречевых и речевых функций, участвующих в акте письма. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся с ОНР (первый класс), которые составили экспериментальную группу, и 10 школьников того же возраста без речевых нарушений (контрольная группа).

Качественный анализ выполнения заданий детьми из экспериментальной группы показал, что дети с ОНР имеют нарушения формирования всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, связной речи. При исследовании неречевых высших психических функций обучающихся выявлены трудности при определении пространственных отношений, наблюдалось недоразвитие зрительной и слуховой памяти, также отмечались сложности зрительного анализа. В пробах на состояние графомоторных навыков можно отметить, что элементы букв не соответствовали образцу по величине, стройности, качеству линий, наблюдался постоянный отрыв карандаша от бумаги.

Кроме этого, младшим школьникам предлагались задания, уточняющие характер и степень проявления имеющихся затруднений на письме (списывание букв, слогов, слов, предложений (печатный и рукописный вариант), диктант букв, слов и предложений). Анализ письменных работ детей с ОНР выявил следующие специфические ошибки на письме: пропуски и добавления букв и слогов; замены букв, обозначающих звуки, сходные по акустическим признакам; отсутствие в начале предложений заглавной буквы; слитное написание слов, чаще служебного слова с последующим словом; ошибки обозначения на письме мягкости согласного звука с помощью гласных второго ряда; искажения зрительного образа буквы; замены букв графически похожими. Кроме этого, у детей с ОНР отмечено большое количество исправлений и помарок, не соблюдение строки, также отмечались орфографические ошибки морфологического и фонематического характера.

В результате нами определены основные задачи логопедической работы по профилактике дисграфии у младших школьников с ОНР: совершенствование и коррекция устной речи и развитие психических функций, что будет способствовать овладению правильным письмом.

Содержание процесса профилактики дисграфии у обучающихся первого класса с ОНР может включать:

1) развитие психических функций (внимание, памяти, мыслительных операций, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, сукцессивных процессов, мелкой моторики, графомоторных навыков);

2) коррекция нарушений фонетической стороны речи;

3) развитие языкового анализа, синтеза, представлений;

4) формирование лексико-грамматических средств языка;

6) формирование умений и навыков устного связного высказывания [3].

Анализ результатов, полученных в ходе исследования, позволил разделить младших школьников экспериментальной группы на 4 подгруппы в зависимости от предрасположенности к тому или иному виду дисграфии, на основании чего логопедическое воздействие будет направлено на преодоление предпосылок возникновения конкретного вида дисграфии.

Для профилактики артикуляторно-акустической дисграфии, механизмом которой является неправильное произношение звуков речи (отсутствие звука, смещения звуков, замены звука другим), отражающееся на письме, логопедическая работа включает традиционные этапы по коррекции звукопроизношения.

Логопедическая работа по профилактике оптической дисграфии направлена на развитие зрительно-пространственных функций и включающая следующие задачи: развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза; развитие зрительного мнезиса; развитие пространственных и временных представлений; развитие речезрительных функций. Могут использоваться такие примеры заданий, как соотнесение формы предмета с геометрической фигурой, узнавание предметов в усложненных условиях, показ изображений на листе предметов/фигур, графические диктанты, узнавание букв в усложненных условиях и др.

В рамках профилактики дисграфии, возникшей на почве нарушения языкового анализа и синтеза, работа осуществляется в следующих направлениях: формирование фонематического анализа и синтеза; формирование слогового анализа и синтеза; формирование языкового анализа и синтеза на уровне предложения. Содержание работы может включать задания на выделение заданного слога на фоне слов, определение места слога в слове, определение местоположения слога по отношению к другим слогам слова, составление графических схем слова, запись только гласных данного слова; выделение заданного слова на фоне предложения, определение места слова в предложении (начало, середина, конец), составление графических схем предложений с обязательным указанием границ предложения, опре-

деление последовательности и количества слов в предложении, придумывание предложения к заданной схеме и др.

При предрасположенности к дисграфии, появившейся на почве нарушения фонемного распознавания, логопедическая работа ведется по формированию слуховой и слухопроизносительной дифференциации фонем. В работе над дифференциацией смешиваемых звуков широко используются слова-квазиомонимы.

Для профилактики аграмматической дисграфии задания направлены на формирование у ребенка морфологических (словоизменение и словообразование) и синтаксических обобщений, построение различных типов синтаксических конструкций.

Таким образом, подчеркивается важность для начального школьного обучения раннего выявления риска возникновения нарушений письменной речи и проведения логопедической работы по профилактике дисграфии с учетом дифференцированного подхода, поскольку письмо является средством дальнейшего получения знаний обучающимися.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. — М. : В. Секачев, 2016. — 132 с.
2. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. — Ростов н/Д : Феникс ; СПб. : СОЮЗ, 2004. — 224 с.
3. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок : Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М. : АРКТИ, 2007. — 360 с.

С. Ю. Кондратьева, В. С. Самойлова

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

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Нарушения письменной речи, к которым наряду с дисграфией относят и дислексию, достаточно распространены среди обучающихся как общеобразовательных школ, так и коррекционных. Они создают серьезные трудности, препятствуя полноценному освоению школьных знаний, поскольку при переходе в среднее звено чтение является одним из основных способов получения учебной информации по различным предметам. Это определяет необходимость и актуальность выявления специфических ошибок в становлении данного процесса на этапе обучения в начальной школе с целью их коррекции.

Цель логопедической работы — коррекция дислексии путем развития читательских компетенций, выделенных М. Н. Русецкой [6].

Работа строится поэтапно. Так, в ее структуре выделяются подготовительный и основной этапы, поскольку логопедическое воздействие представляет собой сложно организованный целенаправленный процесс.

На первом этапе (подготовительном) целью деятельности является развитие функционального базиса чтения. Предполагается проведение работы по следующим направлениям: коррекция недостатков речезыкового компонента (включает коррекцию или развитие различных языковых подсистем: фонетической, фонематической, лексической, грамматической) [4], а также коррекция невербального компонента (развитие зрительного внимания и памяти, зрительно-пространственных представлений, графо-моторных навыков). Необходимость такой работы обусловлена последовательностью становления читательской деятельности: без формирования готовности к овладению чтением переход к следующему этапу невозможен [1].

Второй этап работы (основной). Его цель — коррекция дислексии путем формирования читательских компетенций. На данном этапе содержание логопедической работы предусматривает работу над тремя блоками, соответствующими читательским компетенциям.

Первый блок предполагает формирование репродуктивной читательской компетенции. Так, в структуре данного блока основным направлением выступает работа по коррекции навыка чтения: формирование звукобуквенных связей, обучение слиянию букв в слоги, плавному слоговому чтению (с учетом ориентации на знаки препинания и содержание читаемого) [1, 3, 6].

Второе направление работы в структуре первого блока — развитие понимания читаемого текста, поскольку в процессе чтения выделяется как техническая сторона, так смысловая, сформированность которой и определяется пониманием читаемого. Кроме того, по мнению В. Г. Горецкого, понимание и особенно осознанность, являются ведущими в процессе овладения детьми чтением [2]. Для формирования умения работать с текстом предлагаются задания на нахождение необходимой информации, составление плана, выделение смысловых частей текста и т. д., а также на анализ текстовой информации (определение темы, главной мысли текста, пересказ) [1, 3, 6].

Предполагается, что коррекционно-логопедическая работа по перечисленным выше направлениям позволяет сформировать репродуктивную читательскую компетенцию, что является необходимым для дальнейшего формирования читательской деятельности.

Второй блок работы направлен на формирование информационно-познавательной читательской компетенции.

Первым направлением коррекционно-логопедической работы данного блока является совершенствование когнитивных процессов, что выражается в деятельности по развитию основных категорий логического мышления.

Второе направление работы — формирование основ информационной грамотности, в ходе которого происходит развитие умения анализировать

текстовую информацию, сопоставлять данные различных частей одного текста, проверять информацию на основе содержания имеющегося текста, умения выделять необходимую информацию с целью ее преобразования в другой вид (например, текст, таблица) [6].

Третье направление в структуре второго блока предполагает развитие понимания читаемого текста, но в ходе выполнения более сложных видов работ, чем при формировании репродуктивной читательской компетенции. Так, предполагается обучение детей умению прогнозировать содержание текста, выделять знаки, экспрессивно окрашивающие текст.

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа по перечисленным выше направлениям второго блока позволяет сформировать информационно-познавательную читательскую компетенцию. Это является необходимым для дальнейшего обучения в средней школе, поскольку на данном этапе содержательный аспект процесса чтения выходит на первый план, благодаря чему становится возможным использование данного навыка в качестве полноценного средства получения учебной информации.

Третий блок работы — развитие рефлексивной читательской компетенции [6]. Основное направление работы в структуре данного блока — деятельность по формированию рефлексии текста, т. е. подготовка младших школьников к пониманию авторского замысла, отражению авторской позиции, оперирование языковыми средствами выражения мысли, а также нахождение и обоснование роли иллюстраций в анализируемом тексте.

Итак, описанная выше работа позволяет сформировать предпосылки к овладению обучающимися младших классов рефлексивной компетенцией чтения.

Реализация направлений подготовительного и основного этапов работы предполагает использование различных методов. Так, предполагается использование наглядных методов обучения, а именно графических моделей, иллюстраций к текстам. Кроме того, проведение вышеописанной работы невозможно без использования группы словесных методов, в число которых входят различные по коммуникативной направленности беседы (предварительные, обобщающие), рассказ (как логопеда, так и ребенка), диалог, а также система вопросов. Важной является и группа практических методов, основным видом которых является упражнение: выполнение практических действий с текстом, подчеркивание необходимой информации, выполнение упражнений, подписи заглавий к частям.

В результате описанной выше работы должны сформироваться читательские компетенции, за счет чего происходит коррекция дислексии.

Необходимо отметить, что предлагаемые методические рекомендации по проведению коррекционной работы соотносятся с требованиями к результатам коррекционной работы, прописанными в адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1) и не противоречат им [5].

Список литературы

1. Алтухова Т. А. Направления логопедической работы по преодолению трудностей формирования навыка чтения у младших школьников // Сборник научных статей VII Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. — М., 2017. — С. 6–15.
2. Горецкий В. Г. О методике обучения чтению // Начальная школа. — 2007. — № 5. — С. 63–64.
3. Иваненко С. Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжелых нарушениях речи : кн. для логопеда. — М. : Просвещение, 1987. — 240 с.
4. Логопедия: теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. — М. : Эксмо, 2017. — 608 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол заседания от 22 декабря 2015 г. №4/15. — М. : Просвещение, 2018. — 197 с.
6. Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников. Анализ речевых и зрительных причин : монография. — СПб. : КАРО, 2007. — 192 с.

Н. В. Крюковская

(ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь)

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ДИАГНОСТИКИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В I КЛАССЕ

Задача системы современного образования состоит не в передаче определенного объема знаний, а в том, чтобы научить учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В связи с этим важное значение приобретает формирование у школьников функциональной грамотности, основы которой закладываются на I ступени общего среднего образования.

Понятие «функциональная грамотность» в работах Р. И. Бунеева рассматривается как способность «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 35].

Функциональная грамотность предполагает наличие следующих компонентов: готовность взаимодействовать с окружающим миром, готовность решать учебные и житейские задачи, способность строить отношения, владение рефлексивными умениями [2]. В рамках учебного процесса данные компоненты функциональной грамотности определяются показателями личности: наличие учебно-познавательной мотивации, целенаправленность (умение понимать и удерживать цель деятельности или учебную задачу), технологичность (знание алгоритма решения учебной задачи и

умение его применять), контроль и оценка результативности решения учебной задачи.

Одним из видов функциональной грамотности является математическая грамотность как способность «индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира» [3, с. 10]. Сформированность данного вида грамотности у учащихся становится основой успешности их социализации и адаптации в обществе, их жизненной самореализации, что является неотъемлемым компонентом обеспечения состояния защищенности интеллектуального потенциала страны от реальных и потенциальных угроз, причиной которых является ухудшение качества образования.

Функциональная математическая грамотность закладывается уже в I классе. Дети учатся ориентироваться в клетке при письме цифр или, например, моделировать, заменяя число фишкой или другим предметом.

Особую значимость проблема формирования математической грамотности приобретает у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для учащихся данной категории на начальных этапах обучения характерна несформированность словесно-логического мышления, мыслительных операций, что создает трудности для осознанного усвоения знаний и умений применять их в практической деятельности. Это обуславливает наличие затруднений при формировании функциональной грамотности в целом и математической грамотности в частности.

Учащиеся с ЗПР характеризуются наличием следующих закономерностей психического развития. Первая группа — закономерности, которые являются общими для развития детей данной категории и детей с нормальным психическим развитием. Эта группа обеспечивает протекание процесса онтогенеза, который отличается последовательностью и синхронностью. Однако для учащихся с задержкой психического развития большее значение имеют следующие две группы закономерностей психического развития, которые связаны с нарушениями познавательной деятельности и личности и обеспечивают протекание процесса системогенеза. К этим группам относятся закономерности, общие для всех групп детей с особенностями психофизического развития, и закономерности, которые связаны непосредственно с изменениями, происходящими в психической деятельности только детей с ЗПР. Именно наличие этих двух групп закономерностей лежит в основе усвоения учащимися учебного материала и применения его в дальнейшем для решения различных жизненных задач и ситуаций. Именно эти закономерности обуславливают необходимость поиска средств реализации процесса формирования математической грамотности у учащихся с задержкой психического развития, что возможно только при условии выявления их индивидуальных характеристик и обучаемости в целом.

Цель данной статьи — проанализировать сущность диагностики, направленной на выявление сформированности математической грамотности или готовности к ее формированию у школьников с задержкой психического развития в I классе.

Математическая грамотность характеризуется наличием следующих составляющих: знание, умение и готовность (к решению нестандартных задач). Их выделение позволяет определить содержание диагностики математической грамотности у школьников с задержкой психического развития в I классе. Знание цифр и способов осуществления счетной деятельности, умение применять их при решении арифметических примеров и математических задач соотносится с содержанием учебной программы по математике в I классе. Готовность к усвоению более сложного материала, к решению нестандартных задач путем переноса усвоенного знания в новые ситуации выявляется на основе изучения состояния и уровня сформированности мыслительной деятельности и внимания как способности контроля в процессе деятельности.

В основу диагностики положено представление, отраженное в исследовании PISA. Для изучения математической грамотности необходимо использовать не типичные учебные задачи, которые характерны для традиционных систем обучения и мониторинговых исследований математической подготовки, а близкие к реальности проблемные ситуации, представленные в некотором контексте и разрешаемые доступными учащемуся средствами математики. С учетом этого можно выделить три структурных компонента как основу организации исследования математической грамотности: *контекст*, в котором представлена проблема; *содержание математического образования*, которое используется в заданиях; *мыслительная деятельность*, обеспечивающая связь контекста, в котором представлена проблема, с математическим содержанием, необходимым для ее решения. Данные структурные компоненты соотносятся с выделенными выше составляющими математической грамотности: знаниями, умениями и готовностью. Определение сущности диагностики знаний и умений осуществляется на основе анализа содержания учебной программы по математике для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи, детей с трудностями в обучении, белорусским и русским языками обучения. С учетом этого диагностика данных составляющих математической грамотности будет отличаться при проведении обследования в начале и конце учебного года. В начале учебного года в основу диагностики положены дочисловые представления, в конце года — числовые данные и счетные операции.

Диагностика компонента «знания» математической грамотности у учащихся с задержкой психического развития в начале обучения в I классе включает в себя диагностические задания, направленные на изучение сформированности знания о геометрических фигурах (форма, цвет, величина), пространственных и временных представлений. Диагностика ком-

понента «знания» математической грамотности к концу обучения в I классе включает в себя задания, направленные на изучение сформированности знания последовательности чисел от 1 до 10, графического образа цифр и соотнесение его с конкретным числом; знание таблицы сложения в пределах 10 и соответствующих случаев вычитания; знание частей суток и их последовательности.

Диагностика компонента «умения» математической грамотности у первоклассников с задержкой психического развития в начале обучения включает изучение сформированности умений называть свойства геометрических фигур, образовывать и сравнивать геометрические фигуры, выделять части предметов из группы, классифицировать предметы, ориентироваться в пространстве и плоскости (листе бумаги), использовать временные представления при решении задач. Диагностика компонента «умения» математической грамотности к концу обучения в I классе включает в себя исследование сформированности следующих умений: сравнивать предметы по цвету, форме, размеру; классифицировать предметы по одному свойству; считать предметы в пределах 10; читать и записывать цифры в пределах 10; сравнивать числа в пределах 10; решать задачи в одно действие на сложение и вычитание; сравнивать отрезки по длине.

Диагностика компонента «готовность» математической грамотности у детей с задержкой психического развития как в начале, так и в конце обучения в I классе включает в себя изучение сформированности мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения, классификации, обобщения) и произвольного внимания. Изучение мыслительных операций возможно с использованием следующих диагностических заданий: выделение свойств и частей предмета, одинаковых и отличительных признаков в сравниваемых предметах, объединение предметов в одну группу на основе схожести существенных признаков; изменение основы для классификации одних и тех же объектов в зависимости от ситуации (несущественные признаки объекта в конкретной ситуации в зависимости от поставленной задачи могут стать существенными), деление объектов на множества с учетом нескольких критериев (цвета и формы, формы и пространственного расположения и др.), установление причинно-следственных связей на основе анализа сюжетной картинке, определение возможных причин и следствий анализируемой ситуации, словесное проговаривание выполненного задания. Для изучения сформированности произвольного внимания как основы контроля действий могут быть применены диагностические задания, предполагающие выполнение действия с учетом системы требований, например, написание двух цифр, чередующихся через определенное количество клеток, при этом каждая новая строка начинается через две клетки.

При разработке диагностических заданий необходимо использовать жизненные ситуации, в которых возможно применение положенных в основу диагностики умений. Диагностические задания должны моделировать определенные жизненные ситуации с использованием предметов окружа-

ющего мира и их заместителей. Анализ данной модели связан с решением проблемной ситуации, которая и позволяет определить уровень сформированности математической грамотности.

Опора на перечисленные выше компоненты математической грамотности и их содержание с учетом учебной программы по математике для I класса позволит разработать диагностические задания, критерии и показатели оценки результатов их выполнения. Использование данных диагностических заданий обеспечит выявление уровня сформированности математической грамотности у учащихся с задержкой психического развития в I классе и разработку на этой основе дифференцированного содержания математического материала для включения его в процесс обучения математике.

Список литературы

1. Бунеев Р. Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М. : Баласс ; Издательский дом РАО, 2003. — С. 34–35.
2. Функциональная грамотность как планируемый результат обучения младших школьников / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, О. А. Рыдзе // Корпорация «Российский учебник». — Режим доступа : rosuchebnik.ru. — Дата доступа : 02.01.2020.
3. Результаты международного исследования PISA 2015 (краткий отчет на русском языке) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.html. — Дата доступа: 18.07.2019.

А. С. Литвинова

(ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск, Россия)

ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

От состояния речи зависит не только интеллектуальное развитие дошкольника, но и формирование его характера, эмоций. Богатый словарный запас детей старшего дошкольного возраста является показателем высокого развития речи как средства коммуникации. Стоит отметить, что словарь является еще и материалом для определения грамматической закономерности.

По мнению ряда исследователей (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова), у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) словарный запас ограничен, отмечается ярко выраженное различие объема активного и пассивного словаря [7]. Работы А. А. Жерздевой [4], Е. Ф. Архиповой [1], Л. Ю. Шаройко, Т. М. Аксиненко [10], Л. Ф. Спировой [9], А. А. Князевой [5], О. А. Приваловой [8] позволяют сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности актуализации словаря, имеют место вербальные парафазии, недостатки классификации и

группировки слов семантически близких и далеких, ошибки при подборе антонимов и синонимов.

На сегодняшний день существует большое количество методик исследования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста. Проанализировав диагностические методики для обследования лексического строя речи, мы выяснили, что оптимальной диагностической методики нет. Мы пришли к выводу, что отбор приемов их разных методик приведет к более эффективной диагностике лексического строя речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Поэтому для практического исследования особенностей развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР мы использовали методики О. Е. Грибовой [2], Т. П. Бессоновой [2], Е. М. Косиновой [6], Е. А. Стребелевой [3].

На основе этих методик мы разработали задания и для удобства разделили их на блоки: I блок — обследование состояния пассивного словаря; II блок — обследование состояния активного словаря; III блок — обследование парадигматических связей и словообразование.

Результаты выполнения предъявленных заданий анализировались в количественном и качественном плане. Предложенные методики не предусматривают балльную систему, но мы решили применить именно такую систему оценивания лексики детей старшего дошкольного возраста и разработали суммарную количественную систему оценки выраженности нарушения. Мы предлагаем три уровня дифференциации степени нарушения лексико-грамматической стороны речи:

1. Низкий уровень развития — 117 баллов и ниже.
2. Средний уровень развития — 175–118 баллов.
3. Высокий уровень развития — 176–234 балла.

Цель исследования состояла в изучении особенностей проявления лексических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задача исследования предполагала выявление наиболее характерных нарушений лексического строя у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития).

В исследовании принимали участие 5 дошкольников 6-летнего возраста.

Наиболее сложными для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития оказались задания, направленные на актуализацию предикативного словаря. Что касается словаря глаголов, у всех детей выявлены замены названия действий другим, семантически близким, например, «вяжет», «пришивает пуговицу» — «шьет». Четверо из пяти действие «вырезает» назвали «режет», либо «стрижет». Один ребенок не смог назвать выполняемое действие (на картинке девочка вышивает).

При исследовании словаря прилагательных двое дошкольников испытывали значительные трудности при определении свойств предъявленных

объектов: лук, чеснок. Обозначить свойства граната не смог ни один испытуемый. Все дети с речевой патологией называли относительные прилагательные с ошибками в виде неологизмов («песчаная» — «песковая»), смысловых замен («сапоги из резины» — «мягкие», «по лужам ходить»).

Все дети затруднялись назвать части целого предмета: «иллюминатор», «шасси», «штурвал», «трап», «корма»; части дерева: «крона», «ветви». Для ответа детям требовалась стимулирующая помощь педагога.

Также значительные трудности вызвало задание по подбору категории состояния. Один ребенок использовал смысловые замены («ветер дует» — «быстро»), четверо не справились с заданием, двое детей испытывали значительные трудности при описании бега коня, лая собаки. Уточняя способность детей называть детенышей животных (супплетивные формы), мы выявили, что двое дошкольников испытывали трудности, называя детеныша коровы — «коровёнком», лошади — «лошадёнком», собаки — «собачёнком» или «щенёнком». При образовании слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов двое детей старшего дошкольного возраста допускали неологизмы («зеркало» — «зеркачко»), добавление слова «маленький» («ухо» — «маленькое ухо»).

Выполняя задания на исследование умения объяснять лексическое значение слов, двое дошкольников не могли пояснить значение слова «клумба», а значение слов «огород» и «подоконник» объясняли после стимулирующей помощи.

При обследовании парадигматических связей мы выявили ряд ошибок: в задании подобрать синоним к слову «рукавица» один из обследуемых назвал слово «перчатка», один ребенок не справился с заданием; при подборе антонимов двое детей чаще остальных называли слова с отрицательной частицей, например, «большой» — «небольшой», «смелый» — «несмелый», допускали смысловые замены: «дерево высокое», а куст «маленький».

Таким образом, при изучении лексического запаса нами установлено, что двое из пяти детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи испытывали значительные трудности при выполнении заданий. Основные трудности вызывали задания со словами, обозначающими качества, состояния, действие предмета; при обследовании парадигматических связей дети допускали специфические однотипные ошибки при выявлении синонимических и антонимических отношений. При исследовании владения лексической системой мы обнаружили значительные трудности, которые проявлялись в неспособности дошкольников объяснить лексическое значение слов или же нуждались в помощи взрослого. Дошкольники в своем большинстве не справились или прибегали к помощи при выполнении заданий словообразования, особенно при образовании относительных прилагательных. Трое дошкольников справились со всеми заданиями довольно успешно, однако при выполнении некоторых требовались повторение инструкции, стимулирующая помощь.

Результаты нашей исследовательской работы подтвердили данные специальной литературы о том, что у детей с общим недоразвитием речи словарный запас не формируется спонтанно и требует специального логопедического воздействия.

Список литературы

1. *Архипова Е. Ф.* Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. — 2017. — № 2. — С. 38–43.
2. *Бессонова Т. П., Грибова О. Е.* Дидактический материал по обследованию речи детей. — М. : АРКТИ, 1997. — 34 с.
3. *Гейци Э. Д.* Диагностика детей среднего и старшего возраста. — Новосибирск : Бора-Пресс, 2006. — 567 с.
4. *Жерздева А. А.* Особенности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование. — 2017. — № 2. — С. 42–44.
5. *Князева А. А.* Механизмы и симптоматика лексических нарушений при общем недоразвитии речи // Концепт : науч.-метод. журнал. — 2017. — № S11. С. 38–44.
6. *Косинова Е. М.* Уроки логопеда : Тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет. — М. : Эксмо, 2017. — 64 с.
7. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 160 с.
8. *Привалова О. А.* Театрализованная деятельность в логопедической коррекции нарушений связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61-1. — С. 248–250.
9. *Спирова Л. Ф.* Особенности развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М. : Педагогика, 1980. — 192 с.
10. *Шаройко Л. Ю., Аксиненко Т. М.* Работа педагога-психолога по развитию словаря детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи III уровня // Проблемы педагогики. — 2018. — № 4. — С. 11–13.

Е. М. Моисеенко

*(Кабинет логопедической помощи и психологической коррекции,
Санкт-Петербург, Россия)*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ НА ЭТАПЕ РАБОТЫ С ТРЕХ-ЧЕТЫРЕХСЛОВНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

Аудирование — это речевая деятельность, направленная на осознание смысла прослушиваемого речевого сообщения. Аудирование отличается высокой степенью произвольности, сконцентрированностью на содержании воспринимаемого на слух сообщения, развёрнутой структурой деятельности за счет низкой степени автоматизированности участвующих в ней процессов. Для аудирования важными являются тезаурус, которым владеет слушатель, быстрота актуализации связей между звучащим словом и образом, умения выделять ключевые слова в воспринимаемой на слух фразе, определять границы слов в речевом потоке, владение грамматиче-

скими правилами обработки воспринимаемой фразы, корректность и скорость их применения в процессе прослушивания сообщения.

Импрессивная речь тяжело страдает при первичном языковом расстройстве — сенсорной алалии [1, 3], а также часто нарушается при расстройствах аутистического спектра [1], при сочетании тяжелых речевых нарушений и интеллектуальной недостаточности [2], что требует целенаправленной работы по развитию навыков осознанного понимания содержания декодируемых фраз у данных категорий детей.

В ходе работы следует учитывать ряд принципов, которые позволяют сделать процесс обучения наиболее эффективным: учет психофизиологических особенностей воспитанников; использование материала, представляющего интерес для ребенка; ориентация коррекционного обучения на развитие всех предпосылок овладения навыками аудирования; адаптация лингвистического материала к языковым особенностям ребенка в соответствии с этапом обучения; использование вспомогательных приёмов, облегчающих процесс восприятия речи на слух (например, визуализация с помощью рисунков, опора на глобальное чтение, многократность повторения, замедление темпа обращенной речи и др.).

В процессе коррекционного обучения важно приспособить речь взрослого, используемую в общении с ребенком, речевой материал, обрабатываемый на занятиях, тексты детской литературы к особенностям понимания ребенка.

Следует помнить, что на данном этапе процесс восприятия и понимания речи требует от ребенка серьезного интеллектуального напряжения, волевых усилий. При тяжелых нарушениях понимания речи ребенку приходится длительно находиться в ситуациях решения подобных интеллектуальных задач. Следовательно, при планировании занятия нужно учесть последовательность выполнения различных заданий, их сложность. Так, после выполнения сложных заданий на аудирование должен обязательно следовать отдых, а в ситуациях живого общения необходимо соблюдать баланс нового и уже усвоенного.

Рассмотрим основные приёмы развития навыков аудирования, которые можно использовать на занятиях на этапе работы с трёх-четырёхсловным предложением:

1. Работа с озвученными картинками (фотографиями). Данный приём используется на более ранних этапах. Он позволяет нарастить пассивный и активный запас слов, относящихся к различным частям речи. На этом этапе помимо картинок, изображающих предметы, названия которых относятся к существительным и глаголам, используется картинный словарь прилагательных. Большую роль играют фотографии, на которых предметы и ситуации изображены реалистично. Озвучивание может происходить голосом сидящего рядом человека, а также с использованием технических средств (программ для составления презентаций, аудиостикеров к говорящим ручкам). Действия ребенка связаны с выбором или пока-

зом называемой взрослым картинкой и с последующим самостоятельным её названием. Задания на показ и название картинок отрабатываются раздельно.

Следует обращать внимание на быстроту актуализации слов при назывании: высокая скорость актуализации свидетельствует об усвоении данной лексической единицы. Предъявляемые картинки группируются по темам или ситуациям. На картинках-ситуациях изображены те же предметы, что и на отдельных карточках, но как части общей ситуации.

2. Выбор картинки-ситуации или фотографии, соответствующей произносимой фразе.

При выполнении данного задания перед ребенком раскладываются сюжетные картинки, из которых он должен выбрать ту, которая соответствует прослушанному предложению. Отличием задания от аналогичного, предлагаемого на этапе двух-трёхсловного предложения является более сложный характер вопросов, учитывающий пополняемый словарь, расширяющийся объем фразы и отрабатываемые на данном этапе грамматические конструкции, а также грамматические конструкции, которые не отрабатываются в активной речи в настоящий момент, но попадают в зону ближайшего развития (некоторые предложно-падежные конструкции). Например, *«Девочка несет цветы»*, *«Мальчик строит домик для собаки»*, *«Мальчик бежит от дождя»*, *«Девочка идет из магазина»*, *«Мальчик слушает музыку»*, *«Девочка поет песню»* (предложения большого объема надо произносить медленно, при необходимости повторяя их).

На картинках могут быть изображены ситуации, в которых одинаковыми являются два из трех ядерных членов синтаксической конструкции («субъект — предикат» или «предикат — объект»). Например, *«Девочка рисует лису»*, *«Девочка рисует солнышко»*, *«Девочка рисует дом»*, *«Девочка рисует ёжика»*, *«Девочка рисует куклу»*, *«Девочка рисует яблоко»*, *«Девочка несёт котенка»*, *«Бабушка несёт котёнка»*, *«Дядя несёт котёнка»*, *«Тётя несёт котёнка»*, *«Дедушка несёт котёнка»*, *«Кошка несёт котёнка»*.

Затем конструкция усложняется за счет того, что нужно уловить смысловые различия сходных по звучанию фраз при замене предиката: *«Мальчик строит дом»*, *«Мальчик ломает дом»*, *«Мальчик рисует дом»*, *«Мальчик зашёл в дом»*, *«Мальчик читает про дом»*.

В дальнейшем увеличивается объем предложения и усложняется смысловое наполнение фразы: *«Девочка и мальчик дают кроликам корм»*, *«Девочка с мамой кормят кроликов»*, *«Мальчик с дедушкой сделали клетку для кроликов»*, *«Дети увидели в клетке кроликов и крольчат»*.

3. Выбор из нескольких картинок, являющейся ответом на вопрос или соответствующей утверждению.

Вопросы и утверждения на этапе трех-четырёхсловного предложения отличаются от вопросов и утверждений предыдущего этапа тем, что могут

включать в себя вопросы косвенных падежей и опираются на расширяющийся круг представлений ребенка об окружающей среде и предметах.

Примеры вопросов, задаваемых на разных этапах работы:

Стимульный материал: картинки с изображениями ракеты, молока, собаки, ёжика, козы.

Вопросы этапа двух-трехсловного предложения: «*Что летит?*», «*Что можно пить?*», «*Кто лает?*», «*Кто живет в лесу?*», «*Кто ест травку?*».

Вопросы этапа трех-четырёхсловного предложения: «*Что летает в космос?*», «*Что дает корова?*», «*Кто охраняет дом?*», «*Кто живет в норе?*», «*Кому мы дадим сено?*».

4. Показ частей сюжетной картинки, соответствующих задаваемым вопросам.

Части картинок, соответствующие ответам на вопросы, можно показывать, ставить на них фишки, обводить цветными карандашами и фломастерами (для каждого вопроса свой цвет). При работе фломастерами удобно использовать ламинированные картинки, с поверхности которых фломастер легко стирается. Для детей, быстро овладевающих навыком чтения, но очень тяжело воспринимающих вопросы на слух, можно записывать вопросы над или под картинкой, подчеркивать читаемый вопрос фломастером соответствующего цвета и этим же цветом обводить ответ. Постепенно должно происходить снижение опоры на чтение, все больше вопросов должно предъявляться на слух.

Вопросы для этого задания относятся к разным частям картинки, не только к субъекту и объекту выполняемого действия, но и к локативу, инструменту, адресату. Например, «*Что поливает девочка?*», «*Кто строит домик (будку)?*», «*Из чего девочка поливает цветы?*», «*Чем мальчик забивает гвозди?*», «*Кому (для кого) мальчик строит будку?*».

Степень сложности вопросов определяется типом синтаксических конструкций, которые изучаются на данном этапе или будут изучаться в скором времени. К примеру, если изучаются конструкции с инструментом, то в вопросы можно включить слово «чем?»: «*Кто ест?*», «*Что ест девочка?*», «*Чем девочка ест салат?*».

5. Выбор и наклеивание сюжетных картинок, соответствующих подписям на карточках.

Задание выполняется с опорой на глобальное чтение. Ребенку дают карточки без картинок с предложениями, напечатанными в верхней части карточки. Необходимо прослушать предложение, найти соответствующую картинку среди разложенных на столе и прикрепить ее на пустое место на карточке.

6. Выполнение инструкций, содержащих однородные члены предложения или дифференцируемые грамматические конструкции.

Данное задание выполняется в процессе различных игр с предметами, в ходе действий, совершаемых в быту, во время режимных моментов. Ин-

струкция может включать в себя два действия или объекта, предложно-падежные конструкции. Например, «Возьми виноград и дай маме», «Принеси куклу и мячик», «Положи сюда чашку и вилку», «Положи чашку в шкаф. Положи карандаш на шкаф. Положи собаку под шкаф» (при выполнении последней инструкции используется кукольная мебель).

7. Работа над пониманием адаптированных рассказов, текстов детских книг.

Адаптация текстов для чтения к особенностям понимания ребенка является важным условием для развития восприятия на слух на данном этапе. Адаптированный текст должен быть интересен, несложен, хорошо иллюстрирован и включать в себя преимущественно одно-четырёхсловные предложения, большая часть которых представлена следующими типами конструкций: «субъект — предикат», «субъект — предикат — объект», «субъект — предикат — локатив», «субъект — предикат — объект — объект», «субъект — предикат — объект — локатив». Приведём пример подобной адаптации.

Исходный текст: *«Каждое лето Ваня ездил к бабушке в деревню. В деревне хорошо. Можно с мамой ходить купаться на речку, собирать ягоды и помогать бабушке на огороде. В этом году у бабушки появился щенок. Щенка назвали Дружок. Когда приехал Ваня, Дружок подбежал к нему, стал обнюхивать и вилять хвостиком. "Угощения просит", — сказала бабушка. Ваня достал из сумки сосиску и протянул щенку. Щенок схватил сосиску и стал ее есть. К концу лета щенок подрос и превратился во взрослого пса. Он охранял дом и отгонял ворон от бабушкиных грядок. Однажды Ваня сидел на крыльчке и читал книгу. Подбежал Дружок. В зубах он держал кость. Дружок положил кость у ног мальчика, как будто хотел сказать: "Угощайся, Ваня! Я принес тебе настоящее лакомство". Ваня засмеялся: "Спасибо, Дружок. Я не ем косточки". Ваня и Дружок побежали играть с мячом».*

Адаптированный текст: *«Это деревня. Там живет бабушка. У бабушки щенок. Ваня приехал к бабушке. Прибежал щенок Дружок. Щенок хочет есть. Ваня дал сосиску. "Кушай, щенок!" Щенок стал большой. Он вырос. Ваня сидел и читал. Пришёл щенок. Щенок принёс кость. "Ваня, возьми кость! Кушай!". Ваня смеется. Он говорит: "Спасибо! Я не ем кость. Кушай сам!". Ваня и Дружок пошли играть».*

Произнесение текстов должно быть медленным, сопровождаться паузами, во время которых ребенок может лучше понять содержание текста, а также показом на картинках того, о ком говорится в тексте.

Еще одним приёмом, облегчающим восприятие читаемых текстов на слух, является рисование картинок, соответствующих разворачивающимся в тексте событиям, при необходимости подписывание этих картинок. Совместное рисование с ребенком картинок по ходу изложения, повторное прочтение текста и ответы на вопросы по каждой картинке существенно

облегчают понимание многим детям, формируют у них интерес к книгам, развивают предпосылки связной речи.

Регулярное использование вышеописанных приёмов на занятиях, в процессе игры и в быту позволяет существенно улучшить речевосприятие детей с расстройствами импрессивной речи и перейти к пониманию более сложных фраз, повысить скорость и правильность обработки речевого сообщения.

Список литературы

1. *Моисеенко Е. М.* Характер речевой симптоматики при сенсорной алалии // Специальное и инклюзивное образование: Методология, теория, практика : сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. — С. 176–180.
2. *Моисеенко Е. М.* Дифференциальная диагностика расстройств импрессивной речи у детей // Центральные механизмы речи. IX Всерос. (с междунар. участием) науч. конф., посвящ. памяти проф. Н. Н. Трауготт, Санкт-Петербург. 11–13 ноября 2019 : сб. матер. конф. — СПб., 2019. — С. 63.
3. *Трауготт Н. Н., Кайданова С. И.* Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии. — Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1975. — 180 с.

А. А. Олина, М. В. Ковалева

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

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Специфические условия жизни и воспитания в детском доме приводят к отставанию в психическом и речевом развитии детей, лишенных родительского попечительства.

Бесспорным является положение о том, что лексический строй речи формируется в результате непрерывного общения ребенка со значимым взрослым, посредством расширения его социальных контактов и знаний об окружающем мире, в ходе практической деятельности, а также связан с уровнем развития мышления [2, 4, 7, 8, 9 и др.].

У большинства дошкольников, воспитывающихся вне семьи, отмечается бедность речи, ограниченность словарного запаса, узость и конкретность лексических понятий, неточное употребление слов, неумение связно, полно и достаточно аргументированно выражать свои мысли, нарушение логики повествования, неумение использовать выразительные средства. Сочетание депривационных факторов хотя бы и с не резко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью приводит к тому, что нарушения речевого развития у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа,

приобретают стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи [2, 5, 6 и др.].

В ходе проведения экспериментального исследования было установлено, что дети дошкольного возраста (6–6,5 лет), воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, отстают по уровню сформированности лексического строя речи от детей, воспитывающихся в семье, как с нормальным речевым развитием, так и нарушенным (общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития, стертая дизартрия).

Существенные различия между детьми, воспитывающимися в семье и вне ее, были выявлены при исследовании активного словаря.

У дошкольников с психической депривацией выявлены значительные трудности актуализации лексем, особенно имен прилагательных и наречий.

При исследовании активного словаря существительных в ответах детей с психической депривацией были зафиксированы различные замены: слов, входящих в одно родовидовое понятие, слов по внешнему сходству, на основе сходства по функциональному признаку, видового понятия родовым. При исследовании активного словаря глаголов в ответах детей также были зафиксированы замены, а именно: на глаголы с менее дифференцированным значением, на слова «обиходного» значения, слова на изображение действия, слова словосочетанием. При актуализации имен прилагательных были выявлены замены слов либо внутри одного семантического поля, либо словами другого семантического поля.

Следует отметить, что при исследовании лексической системности и структуры значения слова отмечены существенные различия между детьми, воспитывающимися в учреждениях интернатного типа, и детьми, воспитывающимися в семье (с нормальным речевым развитием и нарушенным речевым развитием).

В ходе проведения ассоциативного эксперимента установлено, что у воспитанников детского дома недостаточно сформированы семантические поля, что проявляется в преобладании случайных реакций и моделей до-семантического ассоциирования.

Значительные трудности были зафиксированы у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, при выполнении задания на объяснение значения слов. При объяснении значений существительных с конкретным значением ведущей стратегией у воспитанников детского дома было объяснение слова через описание внешних признаков денотата. При объяснении значений имен прилагательных и глаголов дошкольники, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, использовали стратегию включения слова в контекст.

При исследовании словообразования как одного из способов обогащения словарного запаса, у дошкольников с психической депривацией, были выявлены значительные трудности при образовании имен существи-

тельных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, а также притяжательных и качественных имен прилагательных.

Обобщая данные, изложенные выше, можно сделать вывод, что у детей, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, отмечается количественное и качественное своеобразие лексического строя речи, по сравнению с «семейными» детьми.

При организации коррекционно-логопедической работы по развитию лексического строя речи у детей дошкольного возраста с психической депривацией мы предлагаем использовать цифровые технологии: создание игр и упражнений с помощью ресурса <https://learningapps.org/> [10], с помощью которого можно разрабатывать упражнения, направленные на уточнение и расширение лексического запаса слов, качественное обогащение словаря через усвоение смысловых оттенков значений слов (особенно глаголов), уточнение денотативного и сигнификативного значений слова, развитие лексической системности и формирование синтагматических связей слов, развитие словообразования как средства обогащения лексикона.

На данном интернет-ресурсе представлены макеты для разработки упражнений, в основе которых лежат классификация, исключение лишнего, нахождение соответствий (пар), выстраивание в определенной последовательности объектов, простой порядок и сортировка картинок.

Приведем примеры упражнений и игр, направленных на развитие лексического строя речи у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Игра «*Чей дом?*» направлена на уточнение и актуализацию словаря по теме «Дикие животные». Ребенок должен соединить картинку с изображением животного с картинкой, на которой изображено жилище, дать полный развернутый ответ (например, «Лиса живет в норе. Красивая пушистая лиса живет в норе»).

Игра «*Животные*» направлена на формирование семантических полей, классификацию слов. Ребенок вместе с логопедом рассматривает картинки, представленные на экране, и называет объекты, изображенные на них (картинки с изображением домашних животных, диких животных, сюжетные картинки с изображением фермы и леса). По инструкции логопеда ребенок соединяет картинки, изображающие животного, с подходящей сюжетной картинкой (лес, ферма).

Таким образом, можно предположить, что использование игр и упражнений, созданных с помощью LearningApps, будет способствовать укреплению мотивации, развитию интереса к занятиям, развитию самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Список литературы

1. *Бордовская Е. В.* Дошкольники с психической депривацией: проблемы коррекционно-развивающей работы. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. — 99 с.
2. *Бордовская Е. В.* Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с психической депривацией : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2002. — 23 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь : Психологические исследования. — М. : Лабиринт, 1996. — 415 с.
4. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — СПб. : Детство-Пресс, 2007. — 472 с.
5. *Шипицына Л. М.* Психология детей-сирот : учеб. пособие. — СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2005. — 628 с.
6. *Илюк М. А.* Логопедическая работа с дошкольниками в детском доме. — СПб. : КАРО, 2008. — 208 с.
7. *Лаврентьева А. И.* Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе // Усвоение ребенком родного (русского) языка. — СПб. : Образование, 2000 — С. 57–69.
8. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М. : ВЛАДОС, 2017. — 240 с.
9. *Эльконин Д. Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. — М. : АПН РСФСР, 1958. — 115 с.
10. Приложение Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://learningapps.org/>

Е. Ф. Попова

(НФИ КемГУ, г. Новокузнецк, Россия)

ВЛИЯНИЕ НЕЙРОСТИМУЛЯЦИИ НА КОРРЕКЦИЮ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Характер нарушений звукопроизношения полностью зависит от состояния мышечного тонуса, иннервационной недостаточности в органах артикуляции, от вариантов нарушений со стороны черепно-мозговых нервов [2]. Сигналы, поступающие от нервов, вызывают сокращения мышечных клеток. За счет быстрого перемещения ионов через клеточную мембрану в нервных и мышечных клетках образуется электрический ток, который порождает нейроимпульсы.

Традиционные методики коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами не позволяют полноценно осуществить связь между центральным и периферическим отделом речевого аппарата. В этом случае невозможно устранить в неврологические нарушения традиционными средствами. Посколь-

ку минимальные дизартрические расстройства относятся к речевым нарушениям центрального генеза, возникает проблема разработки средств, которые бы воздействовали на корковые зоны центрального отдела речевого аппарата, тем самым устраняя органическую причину нарушений [1, 3].

В результате интеграции областей медицины и логопедии возникло новое средство коррекции — нейростимуляция, которое позволяет осуществить связь между центральным и периферическим отделом речевого аппарата и вывести логопедическую работу на новый уровень [3].

В качестве подтверждения приведем результаты экспериментального исследования, проводимого нами на базе детского сада и детского психоневрологического санатория в течение 3 лет (с 2016 по 2019 год) с целью выявления зависимости между результатами коррекции звукопроизношения и применением нейростимуляции. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста, которые составили экспериментальную (ЭГ — 26 человек) и контрольную (КГ — 26 человек) группы. Дети экспериментальной группы были разделены на четыре подгруппы (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4). Экспериментальная и контрольная группы до начала проведения эксперимента не имели статистически значимых различий, т. е. являлись практически идентичными.

Логопедическая работа с детьми экспериментальных подгрупп ЭГ1, ЭГ2, осуществлялась с использованием аппаратной нейростимуляции (ДЭНС-терапии), которая осуществлялась только по рекомендации невролога. Метод безопасен в применении, не вызывает аллергических реакций и одобрен Федеральной службой по надзору в сфере здравоохранения и социального развития (РУ №ФС-2005/004 от 4 марта 2005 г.). Воздействие электростимуляции осуществлялось дифференцированно в зависимости от локализации нарушенных мышц (мышц губ, щек, языка, шеи). С детьми экспериментальных подгрупп ЭГ3, ЭГ4 работа велась без аппаратов нейростимуляции с помощью биоэнергопластики [4]. С детьми контрольной группы (КГ) занимались по традиционной системе.

Итак, в эксперименте приняли участие 52 ребенка с минимальными дизартрическими расстройствами (МДР) (40% от общего числа детей с расстройствами речи, посещающих данные учреждения); в 2017 году — 16 детей с МДР (40% от общего числа детей данного года с нарушением речи); в 2018 году — 24 (55%) детей с МДР и в 2019 году — 12 (33%) детей с МДР. Средний возраст обследуемых детей 6 лет 5 мес. В первой экспериментальной группе (ЭГ1) традиционные способы коррекции звукопроизношения сочетались с использованием аппарата ДиаДЭНС-Т. С детьми второй экспериментальной группы (ЭГ2) ДЭНС-терапию проводили до применения традиционных методов коррекции звукопроизношения. Одной из задач эксперимента было выявление зависимости эффективности коррекционной работы от времени проведения ДЭНС-терапии.

С детьми третьей группы (ЭГ3) логопедическая работа осуществлялась безаппаратным методом с помощью биоэнергопластики. В процессе коррекции ребенок рукой имитировал движения языка, артикуляционного уклада [4].

По результатам констатирующего эксперимента было определено содержание логопедической работы в контрольной и экспериментальных группах. Она проводилась в следующих направлениях:

— формирование кинестетической основы движения, т. е. кинестетических афферентаций ручных и артикуляторных движений, организация двигательных импульсов, направленных к определённым группам мышц;

— формирование кинетической основы движений, т. е. объединение и обобщение последовательных импульсов в единый, организованный во времени двигательный стереотип, превращение отдельных двигательных навыков в плавные, серийно организованные двигательные навыки.

Изучив исходный уровень развития моторных функций у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами, мы получили количественные и качественные результаты выполнения заданий констатирующего эксперимента. У дошкольников наблюдался недостаточный уровень развития кинестетического и кинетического орального праксиса, мимической мускулатуры, мышечного тонуса языка, кинестетической и кинетической основы артикуляционных движений

Распределение детей контрольной и экспериментальных групп по уровням развития моторных функций артикуляционного аппарата (низкий, средний, высокий) в зависимости от качества выполнения диагностических проб показало, что при равных стартовых возможностях (40% детей — находились на низком уровне, 60% — на среднем во всех группах) после формирующего эксперимента качественные результаты выполнения заданий стали значительно различаться. Так, в контрольной группе на низком уровне осталось 20% детей, а в экспериментальных группах — 0%, на среднем — 80% и 60% соответственно. Высокого уровня в контрольной группе не выявлено, а в экспериментальных 40% детей показали высокий уровень развития моторных функций артикуляционного аппарата.

В экспериментальных группах ЭГ3, ЭГ4 результаты были близки к результатам в экспериментальных группах ЭГ1, ЭГ2. Это свидетельствует о примерно равной эффективности аппаратного и безаппаратного воздействия. Кроме количественных изменений наблюдались качественные изменения: снизился мышечный тонус органов артикуляции, значительно уменьшились паретические симптомы органов артикуляции, увеличилась амплитуда движения языка, скорость переключаемости с одного артикуляционного уклада на другой. Была выявлена четкая положительная динамика развития звукопроизношения.

Дети, получавшие ДЭНС-терапию, в 60% случаев опережали детей контрольной группы. Время постановки звуков сократилось в 2 раза. Результаты применения ДЭНС-терапии как пропедевтического метода исправления звукопроизношения у дошкольников показали положительную динамику, что свидетельствует о ее эффективности. Качество устной речи в экспериментальных группах было достоверно выше, чем у их сверстников из контрольной группы со схожими речевыми проблемами и того же возраста.

Из вышесказанного следует, что логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами с использованием ДЭНС-Т и биоэнергопластики была эффективной. Все дети экспериментальных групп ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4 показали положительную динамику. Было замечено, что применение этого метода сократило время постановки и автоматизации звука, а приобретенные навыки носили стойкий характер. Это, безусловно, является показателем качества логопедической работы. Логопедическая работа с использованием традиционной методики в контрольной группе (КГ) также имела положительную динамику, однако детям потребовалось больше времени для овладения артикуляционными навыками и устранения нарушений звукопроизношения.

Таким образом, рассмотренные выше механизмы и виды нейростимуляции приводят к улучшению работы областей коры головного мозга, а это является необходимым условием для нормального осуществления сложного речедвигательного процесса, для формирования кинетической и кинестетической основы речи. Опыт работы с детьми с дизартрическими расстройствами с использованием нейростимуляции показал высокий уровень эффективности данного подхода, а указанный метод является научно обоснованным методом коррекции.

Список литературы

1. *Визель Т. Г.* Артикуляция и ее нарушения (теоретический аспект с позиции нейропсихологии) // Специальное образование. — 2018. — № 3 [51]. — С. 123–135.
2. *Лопатина Л. В.* Дифференциальная диагностика нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией // Специальное образование и социокультурная интеграция : сб. науч. статей по матер. Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. П. Крючков. — Саратов : Саратовский источник, 2019. — С. 261–266.
3. *Попова Е. Ф.* Нейростимуляция в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : метод. сб. по матер. Междунар. симпозиума. 23–26 августа 2018 г. / под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А. Набоковой, Е. Л. Черкасовой. — М., 2018. — С. 249–252.

4. *Попова Е. Ф.* Биоэнергопластика и её использование в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами // *Специальное образование: методология, теория, практика : сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием.* — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 142–145.

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

О ВАРИАТИВНОСТИ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Текстовая компетенция в общении современного человека играет чрезвычайно важную роль, реализует его витальные потребности в социуме и обеспечивает саморазвитие. Решение вопросов формирования единого образовательного пространства школы и высшего учебного заведения является актуальным, так как направлено на развитие языковой личности младшего школьника, его учебных компетенций, а также на становление профессиональных компетентностей будущего учителя-логопеда.

Рассматриваемый в рамках данной статьи проект «Я люблю русский язык» разрабатывался на базе РГПУ им. А. И. Герцена на кафедре логопедии института дефектологического образования и реабилитации (ИДОиР) совместными усилиями преподавателей, студентов, а также педагогов ГБОУ СОШ № 233 Красногвардейского района Санкт-Петербурга. Реализация проекта позволит создать для учащихся начальных классов (с ОНР и нормальным речевым статусом) условия и отобрать средства для формирования компонентов текстовой деятельности, лингвистических знаний о тексте, его типологии и жанровых особенностях, развития устной речи и письма в целом. На первом этапе реализации проекта обучающиеся ИДОиР под научным руководством преподавателей приняли участие в разработке и апробации методики диагностики недостатков текстовой компетенции учащихся с ОНР, в анализе и обобщении экспериментальных данных. В дальнейшем (второй и третий этапы реализации проекта) члены рабочей группы проекта будут разрабатывать методические аспекты, связанные с профилактикой и коррекцией недостатков текстовой компетенции учащихся данной категории, а также их сверстников без речевой патологии. Предполагается разработка поурочного и календарного планирования деятельности учителя-логопеда, системы коррекционно-развивающих занятий (включающих проектную деятельность), выбор для их проведения технологии, дидактических (в том числе информационных) средств, создание методических рекомендаций для учителей начальных классов и родителей, принявших участие в проекте. Данное направление логопедического воздействия будет включено в систему диагностики, предупреждения и

коррекции недостатков письма обучающихся с ОНР в условиях логопедического пункта при общеобразовательном учреждении.

Для определения научно-методологической базы проекта был проведен анализ психолого-педагогических исследований по проблеме выполнения творческих работ младшими школьниками (в норме и при речевом недоразвитии), анализ школьной программы для начальных классов и методов статистической обработки письменных текстов обучающихся. Обобщались литературные данные специальной педагогики и опыт экспериментальных площадок образовательных учреждений по изучению текстовой деятельности в письме младших школьников с дисграфией; обобщались данные методической литературы по вопросам формирования текстовой компетенции при написании сочинений учащимися начальных классов; систематизировались материалы по вопросам диагностики состояния текстовой компетенции у младших школьников; велась разработка и апробировались на практике методики исследования текстовой компетенции у четвероклассников с дисграфией; проводилось формирование основ профессиональных компетентностей у студентов. По мере осуществления проекта студенты осваивали опыт взаимодействия с преподавателями, с модератором проекта, а также с педагогами, учениками образовательного учреждения и их родителями.

В проектной деятельности принимали участие 30 четвероклассников с дисграфией (на фоне общего недоразвития третьего уровня речевого развития неосложненного генеза, ЭГ) и 30 их сверстников с нормальным речевым развитием (КГ) в возрасте 9–9,8 лет. Учащимся предлагалось написать сочинение на тему «Летний день в городе». Оценка изучаемых компонентов текстовой компетенции осуществлялась по пятибалльной системе (уровням сформированности). Использовались технологии изучения компонентов текстовой компетенции (по Е. Д. Божович и С. Ю. Ильиной).

Исследование первого компонента позволило оценить умение каждого ученика определять объем предлагаемой темы, делить ее на подтемы, устанавливать между ними иерархию, выражать коммуникативное намерение и последовательно его реализовывать. Оценивался отбор школьником содержательно-фактуальной информации, ее выражение с помощью разнообразных языковых средств (отражающих целостность текста сочинения). Второй компонент позволял определить, какие семантические (логические) отношения устанавливает ребенок и соблюдает ли он при этом коммуникативную преемственность между предложениями текста благодаря отбору разных лексико-грамматических средств межфразовой когезии. Первый и второй компонент текстовой компетенции связывается третьим компонентом. Его оценка позволяла установить адекватность отбора лексических (например, изобразительных) средств языка, а также семантическую и грамматическую правильность оформления предложения. Описание трех компонентов текстовой компетенции рассматривается как инте-

гративный показатель текстовой деятельности, включающий речевую компетенцию (первые два компонента) и языковую (третий компонент).

Обобщение данных пилотажного исследования позволило выделить среди испытуемых три подгруппы.

Первая подгруппа учеников (20% детей ЭГ и 100% их сверстников КГ) продемонстрировала умение разделять замысел в рамках одной темы; устанавливать иерархические смысловые отношения между отдельными подтемами; объединять микротемы в единое целое благодаря эксплицитно представленному коммуникативному намерению и его последовательному выражению в рамках трехчастного текста сочинения. В гипертеме проявлялись имплицитно связанные микротемы. Однако языковые средства передачи содержательно-фактуальной информации не в полной мере демонстрировали реализацию коммуникативного намерения, не раскрывали основную мысль текста. Семантическая связь в формате замещения регулировалась сцеплением и обеспечивала «центральные» и «периферийные» отношения между предложениями. Ошибки отбора изобразительных средств языка искажали семантическое оформление предложений и не позволяли устанавливать точные смысловые связи между отдельными предложениями. У детей отмечалась смешанная форма дисграфии с ведущей дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания.

Учащиеся ЭГ второй подгруппы (33,3%) верно определяли границы темы; соотносили формулировку темы с собственным замыслом; выражали контекст главной мысли в трёх частях сочинения; однако испытывали сложности в формулировании собственного отношения к сущности написанного и к развёртыванию смысловой нагрузки в частях сочинения. В отдельных частях текста отмечалось снижение темо-рематической прогрессии. Дезорганизацию связи между отдельными предложениями вносил нецелесообразный повтор указательных местоимений. При уменьшении использования анафорических местоимений снижалось смысловое содержание текста. Смещение видов дейксиса и соответствующих им центральных языковых единиц не позволяло четко выразить «прагматический переменный речевой акт». Упрощение синонимии происходило в результате уменьшения употребления контекстуальных и языковых синонимов. У младших школьников фиксировалась ведущая дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

Учащиеся ЭГ третьей подгруппы (46,7%) 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». Дети пропускали одну из частей текста, так как не умели структурировать отобранный материал. В части сочинений присутствовал текст, состоящий из предложений, которые относились к теме, но не были объединены логическим основанием. Ученики пропускали замещение и сцепление как выражение семантических отношений. Это искажало логику и связность между отдельными

предложениями. Школьники не смогли выразить своё коммуникативное намерение. Они избегали средств лексико-семантического, местоименного, синонимического повтора, игнорировали средства межфразовой связи: повторы, анафорические и дейктические функции, синонимию. У детей данной подгруппы ведущей была аграмматическая дисграфия.

Решение поставленных задач позволит подвести итоги работы над проектом «Я люблю русский язык», а также определить перспективы научно-исследовательской деятельности.

В. К. Савина

(ГБДОУ № 81 Центрального района, Санкт-Петербург, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ (ТНР)

Целью утвержденной государственной программы «Развитие образования в Санкт-Петербурге» на 2015–2020 годы является обеспечение высокого качества и доступности образования для всех слоев населения в интересах социально-экономического развития Санкт-Петербурга [6].

Одна из главных задач для достижения указанной цели — создание условий для развития здоровьесберегающей образовательной среды, обеспечивающей сохранение психосоматического здоровья детей, и совершенствования работы системы психологического сопровождения образовательного процесса на всех уровнях образования и в разных типах учреждений.

Ежегодно жизнь предъявляет всё более высокие требования не только к взрослым, но и к детям. Неуклонно растёт объём знаний, которые необходимо усвоить. Вместе с тем количество детей, испытывающих трудности при обучении, увеличивается год от года. По данным современных специальных литературных источников до 25% детей от общешкольной популяции имеют нарушения в овладении чтением и письмом [7, с.19]. Следует отметить, что группу риска по их возникновению составляют дети старшего дошкольного возраста, выпускающиеся из групп компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Специалисты, работающие с детьми данной категории, в своей практике регулярно сталкиваются с такими вопросами: *почему дети испытывают трудности при названии времён года и последовательности месяцев, дней недели? Почему пишут буквы и цифры зеркально? Почему ребёнок никак не может понять смысл услышанного текста или условий задания? С чем связано быстрое утомление ребёнка на занятии? Почему не-*

которым детям так трудно принимать правила игры и действовать в соответствии с ними. Как построить эффективную работу по коррекции стойких нарушений звукослоговой структуры слова? Все вышеперечисленные вопросы встречаются в работе учителей-логопедов ГБДОУ № 81 Центрального района Санкт-Петербурга.

При психолого-педагогическом исследовании у детей выявляются нарушения речевого развития различного генеза, дефекты мелкой, артикуляционной и общей моторики, серийной организации движений, нарушения слухового и зрительного внимания, памяти различной модальности, ориентации в пространстве, зрительного восприятия, логического мышления.

В связи с вышеуказанным очевидна актуальность своевременной квалифицированной психолого-педагогической помощи, которую необходимо оказать ребёнку с особыми образовательными потребностями еще на ступени дошкольного образования. Поэтому мы находимся в постоянном поиске приёмов и технологий, повышающих эффективность коррекционно-развивающей работы и позволяющих превратить достаточно трудоёмкий процесс в увлекательную игру.

В данной статье мы представляем наш опыт использования нейропсихологических приёмов в работе учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР).

Для специальной педагогики нейропсихология имеет следующее значение. Она позволяет понять мозговые механизмы различных нарушений развития, расширить спектр диагностических методов, проанализировать структуру дефекта, выбрать оптимальные методы коррекционно-развивающей работы с опорой на закономерности межзональных взаимодействий в мозге [3, с. 11].

В своей работе мы опираемся на концепцию А. Р. Лурии о трёх функциональных блоках головного мозга, согласно которой отделы головного мозга условно разделены на три блока [5]. По проявлениям нарушения можно судить о локализации повреждения и, соответственно, выбрать оптимальный путь коррекции.

I блок — блок регуляции тонуса и бодрствования (энергетический), он обеспечивает поддержание коры головного мозга в тонусе, в рабочем состоянии, так как для осуществления любого процесса в первую очередь необходима энергия. Аппараты, обеспечивающие и регулирующие тонус коры, располагаются в стволовых и подкорковых отделах головного мозга [5, с. 86]. При недоразвитии данного блока у дошкольников отмечаются следующие проявления: быстрое утомление и истощаемость энергетического ресурса, зевание, трудности восприятия информации, двигательное беспокойство (частые смены поз тела, невозможность удержать ноги в по-

кое), ребёнок роняет письменные принадлежности и дидактический материал [9, с. 11–13].

II блок — блок приёма, хранения и переработки информации (информационный): осуществляет работу с самой информацией, которую нужно воспринять, структурировать, сохранить и воспроизвести. Он локализован в коре задних отделов больших полушарий, включая аппараты зрительной (затылочной), слуховой (височной) и общечувствительной (теменной) областей [5, с. 98]. Часто последствиями нарушений этого функционального блока у детей являются проблемы, связанные с памятью, трудности пространственной ориентировки, что проявляется в зеркальном написании элементов, букв, цифр, путанице букв, нарушении ориентации на листе бумаги, в ошибках в применении правил грамматики. II блок обеспечивает фонематический слух и зрительное восприятие [9].

III блок — блок программирования, регуляции и контроля расположен в коре передних отделов больших полушарий [5, с. 108]. Он обеспечивает контроль за протеканием психических процессов. Детям с недоразвитием этого блока очень сложно контролировать себя, соблюдать любые правила. Для них характерны: трудности вхождения в задание; построения программы действия и переход на упрощённый вариант выполнения; искажения звукослоговой структуры (персеверации, контаминации, антиципации); стойкие аграмматизмы; трудности построения пересказа.

При дефицитарной работе хотя бы одного из блоков страдает вся система в целом.

В рамках применения нейропсихологического подхода к коррекции речевых нарушений различного генеза и подготовки дошкольников с ТНР к обучению в системе начального общего образования центральными задачами становятся: создание вместе с ребёнком «арсенала компенсирующих средств, способов преодоления слабого звена» [7, с. 8]; формирование не изолированных высших психических функций, а их систем, не отдельных операций и действий, а обучение ребенка общему принципу того или иного вида деятельности [1, с. 156].

При разработке программ коррекционного воздействия по предупреждению нарушений чтения и письма у детей старшего дошкольного возраста с ТНР различного генеза в логопедическую работу мы включаем комплексы нейропсихологических игр и упражнений, направленных на:

— поддержание оптимального уровня активности, оптимизацию нейродинамических показателей (дыхательные и двигательные ритмические упражнения, самомассаж, растяжки), развитие межполушарного взаимодействия [4, 8];

— развитие памяти, внимания различной модальности (например, на развитие внимания с использованием звуков, слогов и слов), оптико-пространственной ориентации и представлений, фонематических функций,

понимание логико-грамматических конструкций, причинно-следственных связей, развитие праксиса позы пальцев рук, мышления [2, 4, 10];

— формирование функций программирования, регуляции и контроля: игры с переключением (сменой правил), речемыслительные упражнения, адаптированные для детей дошкольного возраста варианты таблиц Шульте и корректурных проб, развитие динамического праксиса и реципрокной координации, воспроизведение ритмов по инструкции, составление рассказов по серии картинок; развитие словесной регуляции действий [2].

Данные упражнения могут выступать самостоятельными видами деятельности, а могут сочетаться с голосовыми упражнениями, включаться в логопедическую работу по автоматизации и дифференциации звуков, развитию лексико-грамматического строя речи.

Использование нейропсихологических приёмов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ТНР происходит с учётом закономерностей процесса интериоризации. Выполнение заданий осуществляется с постепенным усложнением по трем параметрам: «совместное/самостоятельное действие, опосредованное внешними опорами/интериоризированное действие, развёрнутое поэлементное/свёрнутое действие» [2, с. 45].

Таким образом, использование вышеизложенных приёмов способствует переходу от полностью осознаваемых и контролируемых способов поведения до уровня непроизвольной саморегуляции, что повышает эффективность коррекционно-развивающего воздействия.

Список литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под. ред. Л. С. Цветковой. — М., 2010. — 320 с.
2. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход. — М. : Академия, 2015. — 288 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. — М. : В. Секачѳв, 2014. — 264 с.
4. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. — М. : Смысл, 2019. — 544 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М. : Изд-во Московского университета, 1973. — 373 с.
6. О государственной программе Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт-Петербурге» : Постановление правительства Санкт-Петербурга от 04.06.2014 г. № 453. [Электронный ресурс]. — <http://docs.cntd.ru/document/822403530>.
7. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозман. — М. : Генезис, 2016. — 336 с.
8. Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С. «Росток». Условия и методика развития ребёнка. — М. : Сфера, 2016. — 272 с.
9. Соболева А. Е. Как подготовить ребёнка к обучению грамоте. — СПб. : ДЕТСВО-ПРЕСС, 2014. — 112 с.

10. Цыганок А., Виноградова А., Константинова И. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. — М. : Теревинф, 2018. — 72 с.

О. М. Самарина

(ГБОУ школа № 522, Санкт-Петербург, Россия)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В сложившейся сегодня обстановке, когда традиционная форма обучения стала на неопределенный срок невозможной, на помощь пришло дистанционное обучение. Под дистанционным обучением мы понимаем синтетическую, интегрированную форму обучения, базирующуюся на использовании традиционных и новых информационных технологий [4]. Такая форма обучения изменила не только процесс освоения общей школьной программы учащимися, но и повлияла на коррекционные логопедические занятия, регулярность и непрерывность которых очень важна для детей с задержкой психического развития (ЗПР).

В условиях дистанционного обучения педагоги и родители оказываются в нестандартной ситуации, при этом возникает множество проблем в организации процесса обучения, а дети с ЗПР с трудом адаптируются к новому формату и непривычным формам получения знаний. Учителя-логопеды столкнулись ещё и с тем, что ни один из онлайн сервисов, таких как Яндекс. Учебник, Учи.ру, РЭШ и др., не содержит материалов для проведения логопедических занятий.

В связи с этим решающими факторами при выборе онлайн-сервиса для проведения логопедических занятий по преодолению нарушений письменной речи стали возможность самостоятельно наполнять урок нужными специалисту материалами и простота использования (как для учителя, так и для учащихся).

Одной из удобных онлайн-платформ для проведения различных дистанционных занятий оказался конструктор образовательных материалов CORE.

В пользу выбора конструктора уроков CORE имеется ряд аргументов. Во-первых, это мобильность и адаптивность: созданные в данном конструкторе учебные материалы воспроизводятся у ученика на любом устройстве с подключенным интернетом, будь то смартфон, планшет или компьютер. Во-вторых, CORE не требует от учащегося регистрации — ребёнку достаточно пройти по ссылке, полученной от учителя, ввести свои ФИО и приступить к работе. В-третьих, в данном конструкторе хорошо реализована обратная связь — приложение проводит мониторинг прохожде-

ния уроков по всему классу сразу и каждым учеником индивидуально. Педагогу в личном кабинете видны все выполненные учениками задания и допущенные ими ошибки. В четвертых, несомненным плюсом является то, что платформа имеет бесплатный тариф, но при этом достаточный функционал. Она позволяет быстро конструировать обучающие материалы с помощью готовых блоков интерактивных упражнений, с использованием документов MSWord и презентаций PowerPoint, аудио- и видеофайлов всех популярных форматов, а также легко интегрируется с такими сайтами, как LearningApps и YouTube.

Коррекционные занятия, созданные в CORE, мы применяем в работе с обучающимися с ЗПР для проведения дистанционных уроков по профилактике и коррекции нарушений письменной речи. Данная платформа позволяет сохранить привычную и понятную учащимся структуру занятия, в которой каждый урок включает следующие этапы: организационный момент, определение темы занятия и постановку цели, основную часть (выполнение детьми заданий на применение детьми знаний и отработку действий), подведение итогов и рефлексия. В ходе занятий в классе используется система типовых упражнений и заданий, применяемая из урока в урок. Эту систему удалось сохранить и реализовать и на дистанционном обучении средствами конструктора образовательных материалов CORE. Приведем пример использования данного конструктора на логопедическом занятии по профилактике дисграфии и дислексии у детей с ЗПР (2-й класс, 3-й год обучения). Тема занятия: «Дифференциация звуков [ц] — [ч'] и букв Ц — Ч».

В качестве организационного момента выступает актуализация знаний о текущем времени года, месяце, а также особая запись на доске и в тетради числа и дня недели с проговариванием слов по артикуляционным единицам. Запись числа и темы легко добавить в интерактивный урок посредством блока «Текст».

Современные авторы отмечают, что учащиеся с риском возникновения нарушений письменной речи нечетко владеют такими учебными терминами, как «звук», «слог», «гласные», «согласные» [3]. В связи с этим работа с данными понятиями проводится на каждом логопедическом занятии. В данном уроке с помощью хорошо знакомых схем и таблиц, добавленных через блок «Изображение», учащиеся повторяют разницу между звуком и буквой, дают характеристики изучаемым звукам. Сопоставление этих характеристик происходит через блок «Тест», в котором детям предлагается ответить, чем похожи звуки, а чем отличаются. Далее делаются выводы о том, что нужно уметь эти звуки различать между собой, это и является целью занятия.

В основной части занятия идёт работа над развитием фонематических представлений (умения выделять [ц] — [ч'] в названиях предметов), что может быть реализовано с помощью блока «Классификации», который предполагает сортировку объектов по категориям. Для начала необходимо

назвать «корзины»: они и будут категориями. В данном случае это «корзины» с названиями «Ч» и «Ц». При необходимости можно создать больше корзин (максимальное число — 4). После создания категорий необходимо заполнить их объектами. Так, в данном уроке объектами служат прямые и обратные слоги с буквами «Ц» и «Ч». Для учащихся все объекты перемешаны, и дети распределяют их по категориям. Ученики в режиме реального времени видят, верны ли их ответы, и могут исправить ошибки.

Следующим заданием будет работа со слоговой таблицей с буквами «Ц» и «Ч», созданной по принципу методики скорочтения «Алфавит» [1]. Дети читают слоги, представленные в таблице, и одновременно поднимают левую, правую или обе руки в зависимости от условных обозначений около слогов. Это упражнение позволяет совершенствовать навыки чтения, тренирует переключаемость и концентрацию внимания, развивает межполушарное взаимодействие. Таблица добавляется в урок с помощью блока «Изображение».

Обязательной частью урока является развитие фонематического анализа учащихся, которое в условиях дистанционного урока реализуется функцией «Медиафайл». Эта функция позволяет добавить аудиофайл с записью голоса педагога, ученикам нужно слушать называемые логопедом слоги и вписывать их в текстовое окошко на экране.

Для создания упражнений, направленных на дифференциацию звуков [ц] — [ч'] и букв «Ц» — «Ч» в словах, подойдут ранее перечисленные блоки: «Изображение» для размещения картинного материала на заданные звуки, «Классификации» для распределения слов со звуками [ц] и [ч'] по разным «корзинам», «Медиафайл» для добавления аудио- и видеозаданий от логопеда. Однако наиболее интересным тут будет блок «Упражнение», который позволяет добавить в урок различные интерактивные задания с платформы Learning Apps. Этот веб-ресурс предоставляет собой 20 модулей (шаблонов упражнений и игр), сгруппированных по структурно-функциональному признаку: упражнения на выбор правильных ответов («Викторина», «Выделить слова», «Слова из букв», «Кто хочет стать миллионером?»); задания на установление соответствия (игра «Парочки», пазл «Угадай-ка» и др.); упражнения на определение правильной последовательности («Расставить по порядку», «Хронологическая линейка»); упражнения, в которых нужно заполнить пропуски («Викторина с вводом текста», «Виселица», «Заполнить таблицу», «Кроссворд»); упражнения-соревнования, при выполнении которых учащийся соревнуется с компьютером или другими учениками («Где находится это?», «Оцените», «Скачки»). Дети хорошо знают механику игр и упражнений данной платформы и всегда живо реагируют на интерактивные задания. Учитель-логопед может создать свои упражнения, а может воспользоваться базой сайта.

На этапе развития фонематического анализа, представлений и дифференциации звуков в словах в урок включаются задания на развитие лексико-грамматического стороны речи. Например, может быть использовано

задание «Назови ласково», направленное на умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы слов. С помощью блока «Вопрос с автопроверкой» учащимся будет предложено изменить слово со звуком [ц] так, чтобы в нём появился звук [ч'] («палец — пальчик»), и вписать свой ответ в окошко. Функция автопроверки предполагает, что ребёнок сразу же увидит правильность выполнения задания и сможет исправить ошибки самостоятельно.

При различении букв в предложении полезным оказывается блок «Заполни пробелы», когда детям нужно прочитать предложения с пропущенными буквами «Ц» и «Ч» и заполнить пропуски.

Другим видом работы, который может активно использоваться на каждом занятии, является работа с «марсианскими стихами» [2]. Это короткие считалки или стихотворения с непереваемой игрой звуков. Этот вид работы оказывается очень эффективным, так как избавляет детей от стеснений и переживаний по поводу своей неуспешности в чтении: детское внимание сосредоточено лишь на технической стороне процесса чтения сложных «инопланетных» слов. Ученики с большим удовольствием читают «марсианские» стихи, а затем с радостью занимаются словотворчеством — придумывают собственные «марсианские слова». Данное упражнение развивает и языковое чутьё, и воображение, ведь «марсианские» слова бывают очень похожи на наши, русские, и так интересно пофантазировать, о чём же это стихотворение. При работе над «марсианскими стихами» в конструкторе CORE могут пригодиться блоки «Текст» (для добавления стихотворения), «Изображение» (для добавления иллюстрации марсианина) и «Открытый вопрос» (для свободных ответов детей на вопрос: «О чём данное стихотворение?»).

Для выполнения пальчиковой гимнастики и физкультминуток необходим блок «Медиафайл», с помощью которого можно добавить видеозапись упражнений с вашего компьютера или с видеохостинга YouTube.

Для подведения итогов занятия хорошо подходит блок «Тест», позволяющий проверить, что ребёнок усвоил на данном уроке. Для этапа рефлексии мы использовали блок «Опрос», в котором ребёнок отвечает на вопросы об успешности выполнения им заданий и сам оценивает свои достижения.

Таким образом, конструктор образовательных материалов CORE является эффективным образовательным ресурсом и позволяет каждому специалисту создать занятие, максимально приближенное по своей структуре к очным урокам, к которым привыкли ученики. А значит, детям с особенностями в развитии будет гораздо легче перестроиться и адаптироваться к новым условиям обучения.

Список литературы

1. Ахмадуллин Ш. Т. Скорочтение для детей: Как научить ребенка правильно читать и понимать прочитанное. — М. : Билингва, 2017 — 160 с.

2. *Калинина И. Л.* Игробуквотека: букварь для дошкольников. — Тверь : Книжный клуб, 2010 — 80 с.
3. *Прищепова И. В.* Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие. — СПб. : КАРО, 2019 — 224 с.
4. *Тавгенъ И. А.* Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы. — Минск : БГУ, 2003. — 218 с.

Л. С. Саргсян, Ж. А. Пайлозян
(Международный научно-образовательный комплекс
«Лицей Ширакаци», г. Ереван, Армения)

ДИСТАНЦИОННАЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение карантина в дошкольных образовательных учреждениях РА привело к необходимости пересмотра формата организации и проведения логопедической работы — к переходу на дистанционное обучение.

Перед нами стоял ряд задач, от успешного решения которых зависела эффективность коррекционно-педагогического процесса.

Каким должен быть формат дистанционной логопедической работы, чтобы мотивировать ребенка и сделать занятие интересным? Какими должны быть организационно-методические и временные условия их проведения? Насколько и каким образом вовлекать родителей в логопедическую работу? Как организовать ее, чтобы не заставлять ребенка проводить много времени перед экраном компьютера и в то же время суметь оказать ему необходимую помощь?

Дистанционные логопедические занятия должны 1) мотивировать ребенка и быть интересными, 2) способствовать созданию ситуации успеха, 3) не отнимать много времени у родителей, 4) не требовать от родителей логопедических знаний.

В качестве наиболее оптимального варианта дистанционной работы с детьми дошкольного возраста мы выбрали метод «квест», который позволяет использовать множество игр и заданий в процессе занятия. Квест («quest») переводится с английского языка как «поиск, стремление, решение, приключение». Данный метод подразумевает решение различных задач для достижения поставленной игровой цели. Предлагаемый нами логопедический квест — своего рода подвижная дидактическая игра, в которую родители играют вместе с детьми, используя при этом те задания и игры, которые им раз в неделю высылает логопед. Содержание квеста заранее обсуждается логопедом и родителями ребенка.

Прежде чем начать дистанционные занятия, мы представили родителям формат запланированных работ, заручились их согласием, а также подробно обсудили их роль и участие в логопедической работе.

Важно было разъяснить родителям условия проведения квеста:

— предварительно ознакомиться с игровыми заданиями и упражнениями и, следуя рекомендациям логопеда, выбрать наиболее оптимальные способы их выполнения. Для этого нужно было обучить родителей четко и доходчиво формулировать инструкции, акцентируя их внимание на том, что от этого зависит эффективность выполнения заданий. Необходимо было разъяснить, с какой целью ребенку предлагается выполнить то или иное задание/упражнение, на что следует обратить внимание, какого типа информацию мы ожидаем получить в качестве обратной связи, чтобы выбрать правильную тактику дальнейшего логопедического сопровождения;

— играть в удобное для ребенка и родителей (других членов семьи) время;

— в случае необходимости не играть в квест сразу же от начала и до конца, а «поделить» его на отрезки и играть в течение дня или нескольких дней, если ребенок устал, капризничает и пр.;

— «спрятать» задания в различных местах и подсказывать ребенку, где они находятся. Подсказками могут быть инструкция (например, «Поищи в шкафу»), слово-код (например, «холодильник»), игра «горячо-холодно» и др. Подсказки не должны быть сложными. Так, например, мы советовали родителям не использовать в качестве подсказок трудные загадки, чтобы ребенок не устал и не потерял интереса непосредственно к заданию.

Высылаемый каждую неделю пакет заданий для проведения квеста содержит в себе:

— адресованное ребенку письмо, в котором логопед рассказывает какую-нибудь историю, на основе которой строится квест. Письмо ребенку читает взрослый;

— тематическую картинку, например, «Птицы прилетели», «Воздушные шары» и др.

— маленькие картинки (очки), число которых зависит от количества заданий. За каждое правильно выполненное задание ребенок получает по одной картинке (очку), которую наклеивает на тематическую картинку.

— 3–5 упражнений/заданий с инструкциями и комментариями для родителей. Родителям предоставляется подробная информация о том, как «упростить» инструкцию, если ребенку сложно выполнить данное задание или упражнение.

Логопед договаривается с ребенком, что тот при встрече покажет свои тематические картинки и получит символический подарок-сюрприз (забавную точилку, калейдоскоп и т. п.).

Проиллюстрируем сказанное конкретными примерами.

Пример 1.

Письмо, в котором ребенку рассказывается о том, что живущие в детском саду ежи стали более активными («Ты ведь помнишь, что в нашем

детском саду живут ежи?»). Далее логопед предлагает выполнить задания и «найти» ежей.

Тематическая картинка, изображающая детсадовский дворик.

Картинки (очки) — ежи, картинки нужно наклеить на тематическую картинку.

Задания и упражнения с инструкциями для родителей.

Пример 2.

Письмо, рассказывающее о том, что наступила весна, идут дожди, после которых на небе нередко появляется разноцветная радуга. Логопед предлагает выполнить задания и получить за них капельки-дождинки.

Тематическая картинка с изображением солнца, облаков и радуги.

Картинки (очки) — капельки дождя в соответствии с числом заданий. После того как наклеена последняя капелька, родитель просит ребенка раскрасить радугу (об этом говорилось в письме логопеда).

Задания и упражнения с инструкциями для родителей.

В ходе создания заданий и квестов учитывается тип речевого нарушения, возраст ребенка и его индивидуальные психофизические особенности.

С целью обеспечения обратной связи после каждого квеста логопед и родитель проводят видеообсуждение, во время которого логопед уточняет, какие задания ребенок выполнил, какие из них вызвали затруднения и почему, нуждался ли ребенок в дополнительной помощи и как ему помогали родители. Подобного рода обсуждения помогают логопеду понять, насколько самостоятельно работал ребенок и скорректировать действия родителей. В случае необходимости логопед просит родителей выслать видеозапись процесса выполнения заданий.

Весьма эффективным приемом определения успешности и самостоятельности ребенка является прием «цветового контроля». Ребенку предьявляется инструкция, после чего он начинает выполнять задание. Если в ходе выполнения ему требуются дополнительные разъяснения и помощь, то родитель просит ребенка продолжить работу карандашом другого цвета. И так каждый раз в случае затруднений и вмешательства взрослого. Смена цветов помогает логопеду во время видеообсуждения проследить и проанализировать процесс и качество выполнения заданий, выбрать дальнейшие действия.

В результате вовлечения родителей в занятия у многих из них изменилось отношение к логопедической работе. Родители отмечали, что прежде не представляли ее важность, специфику и нюансы. Кроме того, повысилась степень их осведомленности в таких вопросах, как развитие связной речи, речевого слуха, внимания, памяти и других высших психических функций ребенка.

Безусловно, логопед проводит онлайн занятия непосредственно и с детьми. Продолжительность занятий 20 минут с применением различных развивающих онлайн игр, видео- и аудиоэффектов, виртуальных наклеек.

Дистанционные логопедические занятия имеют некоторые ограничения. Например, они малоэффективны на этапе постановки и начального периода автоматизации звука. Проведение онлайн занятий рекомендуется на более позднем этапе автоматизации и на этапе дифференциации звуков, а также с целью развития фонематических процессов, словаря, грамматического строя речи, связного высказывания, профилактики возникновения нарушений письма и чтения. Дистанционные логопедические занятия наиболее продуктивны в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Следует учитывать тот немаловажный факт, что дистанционно проводимые занятия были продолжением сотрудничества логопеда и детей, осуществляемого с начала учебного года. Онлайн работа показала, что довольно сложно на расстоянии установить контакт с «новым» ребенком, этому специально нужно уделить несколько видеовстреч.

В заключение хочется отметить, что дистанционная логопедическая работа не может заменить живого общения, но вместе с тем расширяет рамки коррекционно-педагогического воздействия и активизирует сотрудничество в триаде «логопед — ребенок — родитель».

Ю. А. Талавера

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

СОДЕРЖАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Одной из актуальных проблем сегодня является овладение языком как устройством, обеспечивающим как восприятие, так и порождение речи, овладение набором языковых единиц родного языка, а также усвоение правил их использования в речевой деятельности.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что усвоение системы языка становится возможным благодаря существованию языковой способности, свойственной всем нормально развивающимся детям. Языковая способность представляет собой сложную многокомпонентную структуру. Основопологающим компонентом языковой способности исследователи называют «чувство языка», от степени развития которого зависит успешность усвоения языка в целом [1, 2, 5, 13].

Существуют разнообразные трактовки данного понятия, систематизировать которые трудно. Проанализировав литературные источники, мы пришли к выводу, что среди исследователей нет единой оценки феномена «чувство языка». Остановимся на двух из них, наиболее полно, на наш взгляд, передающих смысл того, что понимается под этим понятием.

Е. Д. Божович рассматривает чувство языка как «механизм селекции и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и

формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер» [2, с.73], тогда как, с точки зрения М. М. Гохлернера и Г. В. Ейгера, чувство языка — это «функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации» [4, с.138].

У ряда исследователей происходит смешение понятий «языковая интуиция» и «чувство языка». А. Н. Кохичко в своей работе разграничивает данные термины, понимая под «языковой интуицией» или «языковым чутьём» инстинкт, неосознанность, а под «чувством языка» — сознание и осмысленность, т. е. то, что связано с языком как с системой [7, с.79].

А. С. Буга в своей работе выдвигает гипотезу о существовании трех функций чувства языка: имплицативной (т. е. извлечение из текста скрытой, неэксплицированной в слове информации), эстетико-эмпатийной (часть чувства языка, отвечающая за синтез текста: она способствует развитию внутреннего диалога автора и читателя по вопросам, которые затрагивает текст) и эмоционально-оценочной (оценка текста как хорошо или плохо написанного) [3].

Чувство языка включает в себя следующие компоненты: фонетический, лексический, грамматический и стилистический. Несмотря на то что эти компоненты относительно независимы, они взаимодействуют между собой [4, 8, 10, 11].

Актуальность исследования чувства языка у детей с ТНР была обусловлена ростом числа обучающихся данной категории, испытывающих затруднения при обучении русскому языку, а также отсутствием комплексной методики изучения сформированности чувства языка.

Таким образом, можно сказать, что учет психолого-педагогических, лингвистических и психолингвистических факторов предполагает значимость изучения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи такой языковой способности, как чувство языка.

Подтверждение данного предположения требует проведения констатирующего эксперимента, в основу которого положены методики разных авторов: Е. А. Аввакумова, О. В. Иванова, Н. В. Микляева, Ю. Д. Мичкова и др. Благодаря этим методикам были получены и проанализированы следующие данные: морфемно-derivационная деятельность детей; своеобразие различных составляющих языковой системы; уровень развития языковой интуиции на речевом материале различной степени сложности, а также способность к элементарному этимологическому анализу и смысловой догадке; лексико-семантические представления о слове.

Содержание методики констатирующего эксперимента включало исследование когнитивных предпосылок и возможностей функционирования контрольного механизма языковой «правильности» на различных уровнях:

фонематическом, лексическом, грамматическом, семантическом, — взаимодействующих между собой.

Изучение когнитивных предпосылок развития чувства языка включало исследование операций абстрагирования, сравнения, классификации, сериации, анализа словесного состава предложений как на невербальном, так и на вербальном уровнях. Особое внимание было уделено исследованию вербального ассоциирования, так как стабильность и гибкость вербальных ассоциативных связей обеспечивают ориентирующую основу когнитивной деятельности.

Исследование операций на *фонематическом* уровне предусматривало изучение возможностей дифференциации слов и псевдослов, определения правильности слова (в контексте предложения и без него). Исследование операций на *лексическом* уровне выявляло способности детей: к интерпретации производных слов; выбору лексемы в условиях нарушенной сочетаемости семантических отношений (согласование, управление); к использованию способов вычленения парадигматических группировок слов (на материале антонимов, синонимов); к дифференциации слов, имеющих общую семантическую нагрузку, но различающихся парадигмами во всей совокупности их свойств (на материале антонимов, синонимов); к переименованию слов. Исследование операций на *грамматическом* уровне предусматривало определение умения школьников дифференцировать правильные и неправильные производные слов (на материале прилагательных), глаголы, образованные префиксальным способом по разным словообразовательным моделям, группировать языковой материал в соответствии с определенными грамматическими категориями, оперировать синтаксическими и морфологическими правилами языка в ходе анализа деграмматизированных предложений и текстов. Исследование операций на *семантическом* уровне предусматривало изучение возможностей учащих осуществлять семантические операции в процессе анализа десемантизированных моделей предложений, а также изучение чувства языка на материале квазипредложений и квазитекстов.

Таким образом, методика, направленная на исследование когнитивных предпосылок и возможностей функционирования контрольного механизма языковой «правильности» на различных уровнях у обучающихся с ТНР, носила системный характер и была направлена на выявление качественного своеобразия различных составляющих чувства языка, а также выявление индивидуально-типологических особенностей младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Данные, которые были получены, могли бы оказаться информативными для разработки комплексной методики коррекционно-логопедического воздействия. Методика, направленная на развитие чувства языка, своей целью имела бы не только коррекцию, но и предупреждение нарушений в усвоении родного языка.

Список литературы

1. *Аввакумова Е. А.* Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6–7 лет) : дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2002. — 170 с.
2. *Божович Е. Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 70–77.
3. *Буга А. С.* Чувство языка: парадигмы исследования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2011. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/4/2556.shtml> (дата обращения: 19.12.2017)
4. *Гохлернер М. М., Ейгер Г. В.* Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. — 1983. — № 4. — С. 137–142.
5. *Жуйков С. Ф.* Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. — М. : Педагогика, 1979. — 184 с.
6. *Имедадзе Н. В.* Бессознательные стратегии овладения языком // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: В 3 т. / под общ. ред. А. С. Прагншвили, А. Е. Широкия, Ф. В. Басина. — Тбилиси : Мецниереба, 1978. — Т. 3. — 797 с.
7. *Кохичко А. Н.* О проблеме развития чувства языка при обучении русскому как родному // Наука и школьная практика плюс До и После. — 2010. — № 10. — С. 77–82.
8. *Лопатина Л. В., Иванова О. В.* Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития : учеб. пособие. — СПб. : КАРО, 2007. — 176 с.
9. *Львов М. Р.* Русский язык в школе: История преподавания. — М. : Вербум-М, 2007. — 330 с.
10. *Микляева Н. В.* Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001. — 202 с.
11. *Мичкова Ю. Д.* Формирование лексико-семантических представлений о слове у учащихся начальных классов с недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2015. — 185 с.
12. *Орлова А. М.* К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. — 1955. — № 5. — С. 71–83.
13. *Пузанкова Е. Н.* Развитие языковой способности при обучении русскому языку в средней школе : дис. д-ра пед. наук. — М., 2003. — 391 с.

С. Н. Шаховская

(МПГУ, г. Москва, Россия)

Е. К. Лобачева

(МПСУ, г. Москва, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАГАДОК В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Необходимым условием понимания и употребления загадок является сформированность у ребенка речевых и неречевых психических функций, представлений об окружающем. Расширяя запас знаний, загадка вызывает интерес, развивает фантазию, воображение и речевое творчество. В свою очередь это улучшает речевое и умственное развитие.

Загадки должны быть высокохудожественными, но доступными для понимания. Хорошо, если они связаны с личным опытом детей. Дети должны знать предмет, явление, качество, о которых идет речь, которые подразумеваются в загадке. Загадки действуют сильнее, чем рассуждения и убеждения, поэтому дети их любят и с удовольствием разгадывают их, придумывают свои варианты, приводят примеры, аналогичные содержанию загадки.

Загадки — средство обучения, воспитания и коррекции. Они обеспечивают языковое, речевое и личностное развитие, включая организацию деятельности и контроль за ней. Это деятельность, в которой ребенок воссоздает, дополняет, мыслит о том или ином сообщении. При этом развиваются творческие возможности и способности. Работу с загадками в этом плане можно рассматривать как один из видов арт-терапии — лечение средствами эмоционально насыщенного материала, эмоционально окрашенных ситуаций.

Работа с загадками может охватывать весь процесс коррекционного воздействия, проводимого в дошкольном образовательном учреждении и в школе. Приобщение детей к фольклору, к элементам устного народного творчества доступно детям с 3–4-летнего возраста, что отмечено в соответствующих программах. Кроме занятий по развитию с использованием загадок можно проводить речевые досуги, концерты, конкурсы, календарные праздники, логоритмику. Загадки также могут найти свое место на музыкальных и физкультурных занятиях. Разумеется, в комплексное воздействие активно включаются воспитатели и родители, получая методическое консультирование у логопеда и пользуясь специальной литературой.

С помощью специально подобранных загадок проводится автоматизация и дифференциация звуков, развиваются фонематическое восприятие, языковой анализ и синтез. Через многократное повторение загадки, подражательную деятельность ребенок отрабатывает интонационную выразительность, темп, ритм высказывания, закрепляет ритмическую структуру слов и предложений.

Загадка обеспечивает развитие познавательной и когнитивной функций ребенка. Восприятие всех видов (зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное и др.) составляет базу, на которой формируются вербальные реакции, умение общаться, усваивать общественный опыт и представления об окружающем. Одновременное прохождение информации через визуальные, аудиальные и тактильные каналы в художественной форме загадки выполняет обучающую функцию, имеет учебно-воспитательное и игровое значение. Ребенок привыкает всматриваться, вслушиваться, вдумываться. У него развиваются психические процессы, память, эмоциональность, умение мыслить, сенсорно-перцептивные навыки как база языка и речи.

Перцептивное развитие — это формирование способности к целостному (симультанному) и детальному (сукцессивному) отражению объектов, непосредственно воздействующих на органы чувств. На это и направ-

лена работа с загадками, которые нужно понять и отгадать. Надо понять, что общее у предмета и его словесного образа в тексте загадки. Работа с загадками — условие формирования образного восприятия и на этой основе переход к оперированию образами в плане представлений, тем самым укрепляется связь образа со словом, его обозначающим. Знакомство с предметами, действиями, качествами предметов и закрепление воспринимаемого признака происходит в слове, обозначающем этот признак. При этом обеспечивается развитие и совершенствование речи и мыслительных процессов.

Загадка помогает уточнить понимание значения слова и степень обобщенности, устанавливает причинно-следственные связи между событиями, учит логически рассуждать, строить доказательные умозаключения. Это помогает отгадывать и составлять загадки, устанавливать связи и отношения между текстом загадки и жизненными ситуациями, усваивать переносное значение слов и словосочетаний. Логический механизм загадки: описание, отрицательное сравнение, метафора — это переносное значение языковых единиц, перенос с одного класса наименований на другой на основе некоторых признаков, аналогий, сходства и противопоставления. Знакомясь с метафоризацией, прямым и переносным значением, операциями сравнения и аналогии, усваивая многозначность слов и выражений, ребенок уточняет форму, величину, направление, назначение объектов, закрепляет связь между предметом, образом и словом.

Наряду с нормативными словами в загадках встречаются звукоподражательные номинации, с которыми связываются вербальные ассоциации, что обеспечивает усвоение лексико-семантических вариантов слов. Дети овладевают семантикой слова в единстве его лексического и грамматического значения.

Использование загадок при коррекции фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений формирует умение наблюдать за предметами, действиями, качествами, закрепляет умение узнавать, воспринимать и выделять предметы, явления окружающего мира, их свойства и качества, соотносить наглядный образ предмета, действия со словом, их обозначающим. Наглядно-образное и словесно-логическое мышление детей развивается на основе возникновения и закрепления взаимодействия между образом и словом.

Можно определить примерный алгоритм работы над каждой загадкой, над местом ее использования в структуре любого занятия. В начале занятия, на организационном этапе можно предложить детям вспомнить знакомые им загадки на определенную тему, назвать предметы, которые отгадывали на прошлом занятии, прослушав загадку, определить наличие в ней слова на определенный звук и т. д.

На этапе введения в тему можно ее обозначить, назвать или, загадав загадку, предложить детям догадаться, о чем сегодня пойдет разговор на занятии, чем дети будут заниматься. Предваряющие и закрепляющие во-

просно-ответные беседы широко используются на всех этапах занятия. На основном (обучающем) этапе можно прочитать загадку (наизусть) несколько раз, помочь детям найти отгадку, обращая внимание на определенные слова и их сочетания, на грамматические маркеры: морфологические и синтаксические конструкции. При этом всегда стимулирующее воздействие на детей оказывает эмоциональность и заинтересованность. На этом этапе фронтальной работы показывается картинка на доске, фланелеграфе, на фотообоях (их использование развивает восприятие динамической наглядности, когда определенный сюжет меняется, исчезают или появляются какие-то детали). Показ картинки и ее название, обсуждение деталей изображения подводят к отгадыванию загадки.

Следующий этап занятия — физкультминутка, динамическая разрядка — опять-таки может быть тесно связана с использованием загадок.

Слушая загадку, дети выполняют соответствующие действия или жестом, мимикой, движением изображают отгадку, определяя количество слогов в слове-отгадке, первый звук, дифференцируя его с близким по звучанию. При выполнении этих и аналогичных заданий необходима мыслительная работа.

После двигательной разрядки, отдыха проводится индивидуальная работа, направленная на закрепление изучаемого материала. На столах у детей конверты с картинками. Рассмотрев картинку, надо назвать ее, описать изображенный предмет, дать его характеристику (внешний вид, форма, величина, назначение), вспомнить загадку об этом предмете, дать необходимое пояснение, назвать слово во множественном числе, выполнить определенное лексико-грамматическое задание. Другой вариант работы: на обороте картинки печатными буквами написана отгадка (если ребенок уже умеет читать), по загадке определить нужную из набора картинок; в загадке договорить последнее слово, подобрав рифму. Для соревновательного момента дети называют другие загадки об этом же предмете. В ходе вопросно-ответной беседы, направляющей внимание на осмысление предметов и явлений окружающего мира, что отражено на картинке или в содержании загадки, развиваются все компоненты речи: фонетико-фонематические и лексико-семантико-грамматические, а также все психические процессы. Не стоит торопить детей с ответами, надо дать им время подумать, оказав помощь наводящими вопросами или невербальными коммуникативными средствами. При подведении итогов занятия содержательного и деятельностного характера в той или иной мере опять используется загадочный материал: чем занимались, что научились делать. Взрослый отмечает позитивное в деятельности детей. Золотое правило педагогики: поощрять народно, а порицать индивидуально. Возможные задания для домашней работы: вспомнить загадки на определенную тему, нарисовать отгадку, придумать самому загадку и т. п.

Наглядные, словесные и проблемные методы обучения с использованием загадок способствуют развитию когнитивно-речевой деятельности

детей, освоению богатства родного языка, развивают коммуникативную, описательную и доказательную речь.

С. Б. Яковлев

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

Е. П. Фур

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СМЫСЛОВОГО УРОВНЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Смысловый уровень синтаксирования играет важную роль в лингвистической модели организации синтаксиса. На этом уровне «создаётся смысловая программа высказывания и определяется наиболее важная для говорящего информация» [1, с. 191]. Данный уровень синтаксирования соответствует ситуативно-смысловому уровню внутреннего программирования высказывания, объяснённого А. А. Леонтьевым [3], Т. В. Ахутиной [1].

Особенности формирования глубинных синтаксических структур у детей с общим недоразвитием речи отмечали Д. Р. Заимцын [2], Е. М. Моисеенко [4], С. Б. Яковлев [5].

Наше исследование показало, что у обучающихся 3–4 классов с тяжёлыми нарушениями речи наблюдаются нарушения смыслового уровня синтаксирования в устной и письменной речи, проявляющиеся в несформированности регулирующей функции речи, сукцессивного и симультанного анализа и синтеза, в расстройстве процесса структурирования ситуации, в ошибках формирования программы высказывания на доязыковом этапе.

Логопедическую работу по развитию синтаксического компонента языковой способности важно начинать с развития операций смыслового синтаксирования в устной и письменной речи в отдельных и связных высказываниях.

На начальных этапах логопедической работы большое внимание уделяется созданию внутренне-речевой схемы высказывания. В дальнейшем внимание перемещается на процесс перевода смысловой программы высказывания на объективный код, при этом единицы универсально-предметного кода замещаются базовыми семантическими признаками.

На уровне словосочетания и простого предложения работа по развитию понимания неречевой ситуации и фразовой речи обучающимися строится с опорой на наглядную конкретную ситуацию в виде наглядных действий или сюжетных картинок. Для этого используется приём проговаривания ситуаций, в которых оказывается ребёнок во время игры, учебной деятельности или занятий по увлечениям.

Названия действий включаются в состав инструкций, выполняемых обучающимися в ходе учебной деятельности или увлечений. Сначала вниманию обучающихся предлагаются задания с элементарными инструкциями: «распредели», «раздай», «собери» и др. После того как обучающиеся научились безошибочно выполнять обращённые просьбы, им предлагаются задания с более сложными инструкциями: «Собери рабочие тетради, раздай тетради для творческих работ».

Для формирования умения детей осуществлять анализ неречевой ситуации важно научить их понимать вопросы по содержанию сюжетной картинке, так как в обращённом к учащемуся вопросе содержится как указание на участников выраженной в предложении ситуации, так и информация о выполняемых определённых семантических ролях в структуре высказывания. Работа ведётся по следующей схеме. Сначала отрабатывается понимание неречевой ситуации с указанием на субъект действия: «Кто нарисован на картинке? Покажи, кто смеётся, а кто плачет». Затем проводится работа по формированию понимания неречевой ситуации с указанием на объект действия: «Что в руках у мальчика? Куда мальчик бросает мяч?». После этого — с указанием на определение локатива: «Где стоит машина? Куда идут дети?», с указанием на орудие действия: «Чем мальчик надувает колесо?». Ответным действием обучающегося может быть название или показ той части картинке, на которой изображена интересующая часть ситуации.

Возможность осуществлять анализ ситуации обеспечивается достаточной сформированностью симультанных процессов. В этой связи целесообразно выполнение следующих типов заданий: подбор недостающей предметной картинке к сюжетной; подбор предметных картинок с изображениями участников и предметов к сюжетной картинке или к описанию их на карточке; нахождение сюжетной картинке, содержание которой соответствует смыслу предъявленного простого предложения; подбор к сюжетной картинке предметной картинке, изображающей отсутствующий субъект, объект или орудие действия по примеру игровых ситуаций: «Что забыл нарисовать художник?». На сюжетных картинках должен отсутствовать значимый элемент ситуации. Например, на картинке, отражающей смысл предложения «Девочка ловит падающего с балкона зайку», отсутствует изображение игрушки (зайца). Под картинкой раскладываются карточки, изображающие книгу, игрушку, тарелку с супом, подушку. Обучающемуся необходимо выбрать картинку, которую забыл нарисовать художник.

В основе умения устанавливать последовательность событий лежат сукцессивные процессы, поэтому ведётся работа по их развитию. Обучающимся предлагаются следующие задания: раскладывание предметов или предметных картинок в нужной последовательности; выполнение в определённой последовательности действий без предмета («выйди — зайди — сядь»); выполнение в определённой последовательности действий с предметами («Передай тетрадь Тане, а учебник положи на стол»); продолжение ряда («Два белых круга, два чёрных круга, два белых треугольника ...»).

Работа по формированию операций смыслового синтаксирования на уровне сложного предложения также начинается с развития понимания сложных предложений, подкреплённых наглядным действием или сюжетной картинкой. Широкое использование получают обращения логопеда к обучающимся с поручениями в ходе учебной, предметно-практической и игровой деятельности.

Симультанные процессы формируются с использованием тех же приёмов, что и при работе над простым предложением.

Затем логопед приступает к работе над развитием понимания детьми сложносочинённых предложений. Первоначально используются приёмы, развивающие понимание и различение смысловых оттенков, выражаемых союзами *и*, *а*, *но*. Для этого обучающимся предлагаются следующие задания: «Прочитайте предложения. Вместо точек вставьте союз *а* или *и*»; «Прочитайте предложения. Вместо точек вставьте союз *и* или *но*»; «Поставьте к сложным предложениям вопросы по образцу: Закончились уроки, и школьники разошлись по домам. — Когда школьники разошлись по домам? — Когда закончились уроки»; С помощью союзов *когда* или *потому что* преобразуйте сложные предложения с союзом *и*.

Параллельно ведётся работа по установлению последовательности с использованием более сложных инструкций: «Запишите номера сложных предложений, в которых оба действия происходят одновременно, а в каких последовательно».

Далее логопед учит детей пониманию сложноподчинённых предложений с придаточными определительными предложениями, так как они являются одними из наиболее распространённых в языке и особенно важными для характеристики предметов. Сначала сложноподчинённые определительные предложения должны появиться в речи логопеда в специально создаваемых речевых ситуациях, обеспечивающих мотивированность общения.

Обучение начинается с характеристик пространственного расположения различных по местонахождению и одинаковых по другим качествам и свойствам предметов. Предметы предварительно расставляются логопедом. Логопед обращается к одному из обучающихся: «Сядь за компьютер, который стоит в углу класса». Затем обучающиеся выполняют поручения, включающие определительные придаточные предложения: «Встань рядом с мальчиком, который стоит у окна. Встань рядом с мальчиком, который стоит около учительского стола. Открой окно, которое находится между Максимом и Лёней. Открой окно, у которого стоял Даня и т. п.». Обучающиеся должны выбрать нужное действие.

Дальнейшая работа предполагает обучение детей пониманию сложноподчинённых предложений с придаточными определительными, в которых союзное слово *который* является дополнением. Для знакомства с каждой новой падежной формой союзного слова необходимо создать ситуацию, которая выделяет специфичные для этой формы определительные отношения.

Затем осуществляется развитие понимания сложноподчинённых предложений с придаточным изъяснительным, выражающим объектные отношения. Работа в данном направлении своеобразна по содержанию и методическим подходам. Доступнее всего обучающимся эмоционально насыщенные сцены. Широко используется личный опыт обучающихся, опора на сочувствие, вызвать которое можно при помощи описания соответствующей ситуации. Например, логопед описывает ситуацию: «Максим получил двойку. Он пришел домой. Лицо у него было грустное. Мама посмотрела на Макса, но ничего не сказала. Мама догадалась...». «О чем догадалась мама?» На карточках написаны варианты продолжения предложения, обучающиеся по смыслу должны определить окончание предложения.

Далее обучающиеся учатся понимать сложноподчинённые предложения с союзом *чтобы* в изъяснительных придаточных предложениях. На доске написаны предложения: 1. Отец сказал сыну, что компьютер выключен и 2. Отец сказал сыну, чтобы он выключил компьютер. Логопед читает предложения и предлагает обучающимся сравнить их и понять смысловое различие. Затем в классе создается ситуация, когда можно противопоставить изъяснительные придаточные предложения с союзами *что* и *чтобы*. Разыгрывается диалог. Логопед: «Даня, принеси диски (логопед показывает какие)». Логопед: «Женя, что сказал учитель?». Женя: «Логопед сказал, чтобы Даня принёс диски». Логопед записывает на доске: «Логопед сказал, чтобы Даня принёс диски». После того как Даня принесет диски, логопед просит обучающегося (Женю) ответить на вопрос: «Что сделал Даня?». Женя: «Даня принёс диски». Логопед (обращаясь к третьему мальчику — Мише): «Что сказал Женя?». Миша: «Женя сказал, что Даня принёс диски». На доске также выполняется запись и сопоставляются предложения, союзы *что* и *чтобы* подчёркиваются.

После этого логопед организует работу по развитию понимания сложноподчинённых предложений с придаточными изъяснительными, которые присоединяются к главному предложению с помощью союзов *как*, *где*, *когда*, *кто*, *какие*.

Логопед создаёт речевую ситуацию, акцентируя те или иные смысловые отношения в вопросе. Вопрос, ответ и предложение с придаточным изъяснительным фиксируются на доске. Вопрос: «Максим, кто включил телевизор?». Ответ: «Даня». «О чём сказал Максим?». «Максим сказал, что телевизор включил Даня».

Далее идёт работа над развитием понимания сложноподчинённых предложений, выражающих временные соотношения. Она начинается с их выражения в сложноподчинённых предложениях с помощью глагольных словосочетаний с наречиями, с существительными с предлогом и без предлога, сочинительными конструкциями с союзами *и*, *а* при ответе на вопрос *когда*. Например: «Когда родители ездили в Крым? — Родители ездили в Крым в прошлом году».

Для создания и развёртывания во времени ситуации логопед описывает ее: «Дети на катамаране отплыли от берега. Катамаран начал тонуть. Что стали делать дети, когда катамаран начал тонуть?» Примерные ответы: «Когда катамаран начал тонуть, дети позвали спасателей, и спасатели притянули катамаран к берегу. Когда катамаран начал тонуть, дети попрыгали в воду и дошли до берега» и т. п.

Продолжается работа по развитию понимания придаточных предложений причины. Создаются ситуации, наглядно демонстрирующие причину невозможности того или иного действия. Например, ситуация, в которой невозможность совершить действие может быть объяснена особенностями положения предмета, с которым старается выполнить действие обучающийся: «Передвинь эту тумбу. — Я не могу передвинуть эту тумбу, потому что она прикручена к полу». Сопоставление реализуется следующим образом. Логопед обращается к обучающемуся: «Даня, передвинь тумбу, которая стоит у входа». Обращаясь ко всем: «Почему Даня не смог передвинуть эту тумбу?» Ответ обучающихся: «Даня не смог передвинуть эту тумбу, потому что она прикручена к полу».

Эффективным приёмом является использование картинок-нелепиц. Например, на картинке на фоне летней реки изображён мальчик, который лепит снеговика. Ориентируясь на «нелепое» действие, обучающиеся составляют предложения: «Нельзя слепить снеговика летом, потому что летом нет снега».

Одним из основных направлений логопедической работы по развитию смыслового синтаксирования связного высказывания является расширение объёма понимания неречевой ситуации в связной речи.

Работа проводится с использованием тех же методов, что и на предыдущем этапе, но на материале небольших связных высказываний.

Понимание обучающимся вопросов по содержанию серии сюжетных картинок имеет важную роль для формирования умения устанавливать причинно-следственные связи в неречевой ситуации, так как в обращённом к обучающемуся вопросе содержится информация о последовательности происходящих событий. Например, «Кто нарисован на каждой картинке? Кого увидела девочка? Что случилось с птицей? Что делает девочка?» Также используются задания по развитию симультанных процессов, например: нахождение нужной картинки для окончания серии сюжетных картинок из числа картинок, не относящихся к данной серии; определение временной соотнесённости ситуации в ходе раскладывания серии из четырёх сюжетных картинок в названной последовательности; самостоятельное нахождение последовательности картинок без опоры на рассказ.

Таким образом, специально организованная логопедическая работа по развитию смыслового уровня синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи позволяет сформировать фундамент для развития семантического уровня и уровня

формально-грамматического структурирования, а также преодолеть проблемы в их развитии.

Список литературы

1. *Ахутина Т. В.* Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М. : Изд-во ЛКИ, 2008. — 224 с.
2. *Заимьян Д. Р.* Формирование глубинных и поверхностных синтаксических структур языка у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2013. — 180 с.
3. *Леонтьев А. А.* Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М. : Изд-во МГУ, 1969. — 308 с.
4. *Моисеенко Е. М.* Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003. — 203 с.
5. *Яковлев С. Б.* К вопросу об аграмматизме на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. — Л., 1985. — С. 52–55.

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Сборник научно-методических трудов
с международным участием*

Редактор Г. Н. Петрова

Напечатано с оригинал-макета, представленного авторами

Подписано в печать 26.08. 2020 г. Формат 60×84¹/₁₆.

13,75 уч.-изд. 13,75 усл. печ. л. Тираж 500 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Заказ № 180к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.

191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена. 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48