

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
29 апреля 2020 года**

ISBN 978-5-4217-0543-7



9 785421 705437

Курганский
государственный
университет



Библиотечно-издательский
центр

65-48-12

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Курганский государственный университет»

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
И ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
29 апреля 2020 года

Курган 2020

УДК 376
ББК 74.3
К 63

Коммуникативно-речевое развитие детей с особыми образовательными возможностями и потребностями : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 29 апреля 2020 года. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2020. – 204 с.

[Электронное издание]. URL: <http://dspace.kgsu.ru/xmlui>

Печатается по решению научно-технического совета Курганского государственного университета.

В сборнике представлены статьи ученых, практиков, студентов и аспирантов в области специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Научные редакторы:

В. А. Дубовская, кандидат педагогических наук, доцент;

С. А. Мусихина, кандидат педагогических наук, доцент.

Редакционная коллегия:

Н. Л. Егорова, кандидат педагогических наук, доцент;

Л. С. Дмитриевских, старший преподаватель.

ISBN 978-5-4217-0543-7

© Курганский
государственный
университет, 2020
© Авторы, 2020

РАЗДЕЛ I
НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И У ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

УДК 376.37

С. Н. Баранов

Курганский государственный университет, г. Курган

РОЛЬ НЕЙРОЛИНГВИСТИКИ ДЛЯ ЯЗЫКОВЫХ
И РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается значение нейролингвистики как одной из междисциплинарных областей лингвистики, охватывающей аналитические процедуры по отдельным нарушениям речи при создании и использовании языка. Рассмотрены некоторые исследования в рамках изучения языковых и речевых расстройств. Речевые нарушения вызваны зачастую нарушениями в левом и правом полушариях головного мозга человека. Актуальность нейролингвистики как науки обусловлена тем, что языковые явления всегда происходят в человеческой жизни посредством мышления и речи.

Ключевые слова: нейролингвистика, психоллингвистика, язык, нарушение речи.

Психоллингвистика состоит из следующих поддисциплин [1], таких как теоретическая психоллингвистика (фокусируется на психических аспектах человека при использовании средств языка и речи), социальная психоллингвистика (изучает социальные аспекты языка), педагогическая психоллингвистика (обучение языку и речи), экспериментальная психоллингвистика (наука об экспериментах по языковой деятельности и вербальному поведению), неврологическая психоллингвистика и нейропсихоллингвистика (науки о взаимосвязи языка, речи и человеческого мозга), прикладная психоллингвистика (применение всех дисциплин психоллингвистики в других областях, таких как образование, неврология, психиатрия и т. д.).

Эти дисциплины психоллингвистики развиваются сами по себе благодаря появлению психоллингвистики в 1953 году. Эрик Леннеберг получил

высшее образование как первый ученый в этой области. Однако считается, что психолингвистика зародилась в 1955 году, когда Леннеберг провел свое первое исследование. Исследования Леннеберга доказывают, что у людей есть биологическая тенденция усваивать язык. У животных нет этой поведенческой черты [2]. Для этого есть несколько причин:

1) в человеческом мозге существуют определенные области для развития и использования языка;

2) в детском возрасте люди имеют одинаковый способ приобретения и развития языка;

3) все языки в мире имеют общие аспекты.

Психоневрология или нейропсихолингвистика также развивались как самостоятельные науки. Неврологи часто спрашивают о том, как человеческий мозг обрабатывает поступающую речь и программирует ее. С другой стороны, лингвистов привлекало изучение словесных аспектов, возникающих при какой-либо речевой патологии, вызванной заболеваниями мозга. Также было посвящено большое количество исследований о взаимосвязи языка и мозга. Следовательно, нейропсихолингвистика была окончательно известна как нейролингвистика. Эта эра началась с начала совместных исследований неврологов и лингвистов по наблюдению за человеческим мозгом и языком (речью).

Неврологи Поль Брока и Карл Вернике изучали локализацию функций мозга и связь зон коры головного мозга с языковыми расстройствами. Брока обнаружил, что языковая функция регулируется левым полушарием головного мозга человека. Кроме того, Вернике является первым исследователем, который объясняет отличия экспрессивной афазии от рецептивной афазии. Выраженная афазия делает человека способным понимать высказывание, но при этом не имеет возможности высказывать его. Более того, люди, пострадавшие от рецептивной афазии, не могут понять высказывание, но способны высказывать неправильные грамматические конструкции. Вернике показывает связь рецептивного расстройства с повреждением височных долей в левом полушарии головного мозга. Брока объясняет, что экспрессивная афазия возникает из-за повреждения областей моторной коры, тогда как рецептивная афазия, по мнению Вернике, происходит из-за повреждения в областях слуховой коры задней части левого полушария головного мозга. Эта кора регулирует всю звуковую стимуляцию и оречевление [1].

Оба полушария головного мозга имеют разные функции, но с точки зрения языка их функции взаимосвязаны. Сегментарная функция языка в отношении грамматических правил регулируется левым полушарием мозга, но язык не имеет смысла без надсегментарных аспектов, таких как тон (тембр) и интонация, контролируемые правым полушарием мозга. Использование языка для общения также контролируется другими прагматическими аспектами, такими как чувства, смысл и любые другие коммуникативные компоненты человеческих высказываний. Правое полушарие человеческого мозга регулирует эту функцию. Это явление показывает, что человеческий эмоциональный фактор основан на функции правого полушария головного мозга [3].

В некоторых случаях правое полушарие мозга может выполнять некоторые функции левого полушария. Дело не в том, что правое полушарие берет на себя все функции левого полушария, как то, что происходит с левшами. Следовательно, работа обоих полушарий головного мозга необходима для лучшего общения в жизни человека, включая вербальное и невербальное общение. Вербальное общение поддерживается способностью человека использовать языковые средства. Есть также нормальные и нарушенные языковые способности. Норма использования языковых средств – это способность использовать язык в надлежащих лингвистических правилах, таких как грамматические аспекты, тон и интонация. С другой стороны, нарушение языковых средств языка – значит иметь неврологические расстройства, недостатки психологических аспектов, регулирующих использование языка для общения и взаимодействия на индивидуальном уровне. Это также вызывает нарушения в общении и построении коммуникации в социуме.

Люди с нарушением использования языка встречаются в обществе в достаточно большом количестве. Эта аномалия вызвана некоторыми факторами, такими как неврологические повреждения в языковых областях мозга, вызванные серьезными травмами, повреждениями органов и стрессом. Кроме того, есть еще один случай, называемый кортикальной моторной афазией, означающий потерю способности выражать мысль в высказывании [1]. Некоторые с данным синдромом способны понимать как письменное, так и устное высказывание, но в данном случае нет способности к словесному выражению (оречевлению), так как отсутствует понимание невербальных выражений.

Кроме того, дисфункция левого и правого полушарий головного мозга также вызывает нарушения в словесной и невербальной экспрессии. Эти расстройства приводят к нарушению общения.

Существует множество факторов, вызывающих словесные и эмоциональные расстройства, которые также приводят к нарушениям речи и общения. По сути, нейролингвистика – это дисциплина для наблюдения и изучения таких расстройств в более широком концептуальном спектре, включая лингвистические и нелингвистические аспекты.

Библиографический список

1 Chaer, Abdul. 2003. Linguistik Umum. Jakarta: Rineka Cipta

2 Асонова, Г. А. Роль нейролингвистических исследований для лингвистики и методики преподавания иностранных языков в области формирования речевого общения / Г. А. Асонова. – Текст : электронный // Мниж. – 2016. – № 12-2 (54). – URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/rol-neyrolingvisticheskikh-issledovaniy-dlya-lingvistiki-i-metodiki-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-oblasti-formirovaniya](https://cyberleninka.ru/article/n/rol-neyrolingvisticheskikh-issledovaniy-dlya-lingvistiki-i-metodiki-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-oblasti-formirovaniya) (дата обращения: 29.04.2020).

3 Баранов, С. Н. Диагностика словесно-логического мышления у детей с умеренной степенью умственной отсталости / С. Н. Баранов, С. А. Мусхина // URL: [https:// nauchkor.ru/uploads/documents/ 57fd34ff5f1 be766096c91aa.pdf](https://nauchkor.ru/uploads/documents/57fd34ff5f1be766096c91aa.pdf) (дата обращения: 29.04.2020). – Текст : электронный.

ТЕМПО-РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧИ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В работе рассматривается структурный состав темпо-ритмической стороны речи, а также значение темпо-ритмической организации речи в процессе речевой коммуникации.

Ключевые слова: темпо-ритмическая организация речи, темп, ритм, речевая коммуникация.

Речевая коммуникация предполагает овладение многими коммуникативными умениями и навыками, а также речевыми процессами. Большое значение для восприятия слушателем информации имеет интонационная сторона речи, или просодия.

Согласно определению Е. А. Лариной, Е. Э. Артемовой, просодия – это система фонетических средств, которая реализуется в речи на всех уровнях речевых сегментов и играет смыслоразличительную роль. В просодии выделяются следующие компоненты: темп, ритм, интенсивность и тембр голоса, мелодика, логическое ударение и пауза. Темп и ритм являются важными компонентами просодической стороны речи, которые взаимосвязаны и взаимозависимы между собой и образуют темпо-ритмическую организацию речи [3].

Важными компонентами просодии являются темп и ритм речи.

Ритм – важнейший компонент интонации, необходимый для синтаксической и семантической организации высказывания. Ритм представляет собой последовательное чередование ударных и безударных элементов речи (слов, слов, синтагм) через определенный промежуток времени. Основным свойством речевого ритма является регулярность. Метрические признаки ритма составляют его «скелет», что отражено в метрических схемах (количество и порядок ударных и безударных слогов). Различают еще и неметрические признаки ритма, которые входят в понятие мелодики речи [5].

Ритм служит не столько средством разбиения высказывания на синтагмы, сколько, во-первых, средством, облегчающим восприятие и понимание речи, а во-вторых, средством привлечения внимания к отдельным фрагментам высказывания. Ритмическое членение необходимо, чтобы дать слушателям возможность осмыслить услышанное [2].

Темп речи – скорость произнесения речевых элементов. Он определяется количеством произнесенных элементов в единицу времени. Наиболее общепринятой единицей измерения темпа является количество слогов, произносимых в отрезок времени. Темп речи – не постоянная характеристика, он может изменяться в зависимости от условий и ситуаций общения. Скорость речи зависит от темперамента говорящего, его подготовленности к развернутому высказыванию, от содержания речи. По данным С. Б. Степановой, средний темп речи взрослого говорящего варьируется пределах от 3,6 до 6,7 слогов в секунду. Средний темп речи ребенка составляет 3,9 слогов в секунду. Умеренный темп создает благоприятные условия для четкого и внятного произнесения слов, для нормального восприятия и понимания речи слушающими [4; 5].

Темп речи выполняет важные смысловые функции. Он служит средством:

1) выражения степени важности содержания (более важное содержание характеризуется медленным темпом, а менее важное – быстрым темпом);

2) привлечения внимания слушающего (посредством замедления темпа);

3) облегчения понимания и запоминания (более медленный темп дает слушающему время понять и запомнить воспринимаемое содержание);

4) выражения эмоционального состояния говорящего (эмоциональные состояния, активизирующие деятельность человека, – как правило, положительные эмоции – ускоряют темп, а эмоциональные состояния, снижающие активность, – отрицательные эмоции – замедляют его);

5) придания речи выразительности (с помощью ускорения или замедления темпа в речи отражается скорость событий, действий, о которых рассказывает говорящий; аналогично в случае, когда имитируется темп речи других лиц) [1].

Темпо-ритмическая организация речи относится к паралингвистическим средствам общения. Паралингвистическими называются неязыковые

(невербальные) средства, входящие в речевое сообщение и передающие вместе с языковыми (вербальными) средствами смысловую информацию. По своему составу они подразделяются на три вида: 1) фонационные (особенности произнесения звуков, слов, высказываний; звуковые заполнители пауз); 2) кинетические (жесты, мимика, телодвижения); 3) графические (особенности почерка, заменители букв и слов). Фонационные средства включают в себя и темпо-ритмическую организацию речи [2].

По мнению многих ученых, темпо-ритмическая организация устной речи пронизывает все фазы построения высказывания, начиная от намерения говорящего (интенция) и включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик.

Темпо-ритмическая организация речи составляет суперсегментный уровень, вторую линию речевого звучания, который имеет сложное строение и выполняет многообразные функции. Темпо-ритмическая организация речи формирует высказывание и выявляет его смысл, эмоционально-экспрессивное содержание, служит средством эстетического воздействия на слушателя, является «индикатором экспрессии» и одним из важнейших способов самоидентификации и самовыражения человека. Темпо-ритмическая организация речи передает разнообразную информацию, смысловые и эмоциональные различия высказываний, позволяет узнавать человека по индивидуальным темпоральным и ритмическим характеристикам речи, судить об эмоциональном состоянии говорящего, об оценке им ситуации и отношении к сообщаемой и воспринимаемой информации и т. д. [2]

Таким образом, темпо-ритмическая организация речи крайне важна для речевой коммуникации, так как с её помощью передается смысл высказывания, понимание которого наряду со значениями слов обеспечивает общение людей. Владение темпом и ритмом речи помогает ребенку снимать напряженность в общении с людьми, а так же позволяет, дополняя свою естественную речь невербальными и паралингвистическими коммуникациями, полнее передать людям ту информацию, которой он располагает.

Библиографический список

1 Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Инфра-М, 2020. – 286 с. – Текст : непосредственный.

2 Дементьева, Е. А. Значение интонации, как невербального средства общения, для развития речи детей / Е. А. Дементьева, Н. В. Черепкова. – Текст : электронный // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум», 2014.

3 Ларина, Е. А. К вопросу о формировании темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стертой дизартрией / Е. А. Ларина, В. Е. Артемьева. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 5 А. – С. 260–269.

4 Метлова, В. А. Темп речи в свободной коммуникации / В. А. Метлова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского университета. – Вып. 4 (28). – 2014.

5 Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – Москва : АСТ : Астрель, 2009. – 222 с. – Текст : непосредственный.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность формирования коммуникативной компетенции у школьников, анализ понятий «коммуникативная компетенция», а также условия формирования коммуникативной компетенции у школьников в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: условия формирования, коммуникативная компетенция, школьники, инклюзия.

Формирование коммуникативной компетенции школьника – основная задача воспитательного и образовательного процесса в школе. Коммуникативная компетенция входит в группу ключевых компетенций, а именно играет важную роль в жизни человека, в связи с чем ее формированию нужно уделить особое значение.

Одной из главных особенностей коммуникативной компетенции является её способность формирования успешной деятельности личности в меняющихся условиях социума. Наличие коммуникативных компетенций является одним из важных качеств для специалистов в различных сферах деятельности. В настоящее время в современном обществе человеку необходимо иметь наличие высокого уровня коммуникативной культуры, так как оно является одним из основных направлений образования.

Несмотря на актуальность данной темы, конкретного определения понятия «формирование коммуникативной компетенции» нет. Каждый автор трактует данное определение по-своему.

Так Л. А. Петровская дает определение коммуникативной компетенции следующее: «умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), вы-

бирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [2].

М. К. Кабардов связывает это определение с удовлетворительным владением нормами общения, усвоением этнопсихологических и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения, формированием способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми [1].

По мнению К. И. Фиалковской, коммуникативная компетенция заключается в достижении коммуникативного, интерактивного и перцептивного уровней адекватности партнеров «она складывается из способностей: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, социально-психологически программировать процесс общения и осуществлять социально-психологическое управление коммуникативной ситуацией» [3].

Проанализировав выше сказанные определения, можно прийти к выводу, что коммуникативная компетенция является единой системой психических и поведенческих особенностей человека, способствующих залого успешного общения, т. е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон.

Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в инклюзивном классе начинается с создания благоприятной атмосферы и доброжелательности в классе. Большую часть жизненных моментов занимает школьное обучение, в период которого происходит интенсивное развитие личности. Залогом успешного развития школьника как личности является наличие в школе и классе необходимых условий как социального, так и психологического климата, так заявляют специалисты. В. М. Шепель является одним из первых, кто раскрыл содержание социально-психологического климата [4].

Вторым условием формирования коммуникативной компетенции является адекватное дозирование заданий.

Третьим условием является развитие заинтересованности у школьников в инклюзивном классе к разнообразным упражнениям, играм и заданиям. Задачей учителя является создание позитивно-эмоциональной обстановки в классе.

Чередование заданий и отдыха является четвертым условием формирования коммуникативной компетенции. Особенно важно данное условие соблюдать с младшими школьниками в инклюзивном классе, так как это дети с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом формирование коммуникативной компетенции является важным фактором в процессе развития обучающихся, в особенности у младших школьников инклюзивного класса, у которых коммуникативная компетенция находится на уровне – ниже нормы.

Библиографический список

1 Кабардов, М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности / М. К. Кабардов. – Текст : непосредственный // Способности и склонности. – Москва, 1989. – С. 103–104.

2 Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – Текст : непосредственный.

3 Фальковская, К. И. Коммуникативная компетентность личности молодого человека в добровольной социальной работе / К. И. Фальковская. – Москва, 2008. – Текст : непосредственный.

4 Шепель, В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель. – Москва, 1984. – 246 с. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЭКСПРЕССИВНОЙ АЛАЛИЕЙ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье приведены подходы к определению текста и обозначены его основные свойства. Представлены результаты анализа литературных источников по проблеме изучения особенностей построения текстов у детей дошкольного возраста с экспрессивной алалией и недоразвитием речи третьего уровня. Выявлена необходимость формирования навыка текстообразования у детей с экспрессивной алалией.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, экспрессивная алалия, текст.

Развитие связной речи является первостепенной задачей в логопедической работе и служит целевым ориентиром к результатам освоения детьми программы дошкольного образования. Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Единицей общения и связной речи многие исследователи считают текст. Это подтверждается цитатой Н. И. Жинкина: «Человек не говорит отдельно придуманными предложениями, а одним задуманным текстом» [3].

Текст является структурой, которая объединяет все элементы языка и все его единицы в определенную, стройную систему. Именно в тексте, предназначенном для общения, все языковые единицы представлены в естественной ситуации и приобретают новую окраску, новые текстообразующие функции.

Существуют различные определения текста. Наиболее полным, на наш взгляд, является подход к пониманию текста И. Р. Гальперина. Он определял текст как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц

(сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную направленность и прагматическую установку» [1].

Основными свойствами текста являются *цельность* (наличие в тексте «обязательных» структурных элементов, определяемых логико-смысловой организацией речевого сообщения, и логическая последовательность их актуализации в развернутом речевом высказывании) и *связность* (законченная последовательность предложений, связанных друг с другом по смыслу и грамматически в рамках общего замысла автора) [1].

У детей с грубыми нарушениями языкового развития, к числу которых относится алалия, обнаруживаются значительные трудности в продуцировании собственных устных текстовых сообщений. Эта проблема требует глубокого теоретического изучения и разработки специальной коррекционно-развивающей программы для работы с данной категорией дошкольников.

По определению В. А. Ковшикова, экспрессивная алалия – это языковое расстройство, которое характеризуется нарушением усвоения в онтогенезе экспрессивной речи инвентаря языковых единиц и правил их функционирования, что в процессе порождения речи проявляется в невозможности или в разладе производства грамматических, лексических и фонематических операций при полной или относительной сохранности смысловых и моторных (артикуляторных) операций [2].

В нашем исследовании мы рассмотрим особенности построения текстов у детей с третьим уровнем речевого недоразвития (по классификации Р. Е. Левиной) и экспрессивной алалией.

Тексты многих дошкольников с алалией и общим недоразвитием речи третьего уровня по содержанию и лингвистической структуре близки к текстам детей с нормальным развитием, но в текстах алаликов проявляется ряд специфических особенностей, обусловленных дефицитом языковых средств.

Отсутствие и неустойчивость звуковых образов слов и трудности реализации их слогового состава надолго задерживают появление предложения у детей с алалией, а в дальнейшем и обедняют их лексическое наполнение [4].

Учёными отмечена также недостаточная развернутость текстов: речевые сообщения таких детей замкнуты рамками «заданного» сюжета;

творческий элемент в них не проявляется или проявляется весьма скупо. Пытаясь выразить причинно-следственные и временные отношения, дети нередко неправильно используют союзы, что искажает построение предложений и в ряде случаев затрудняет понимание текста [2].

У детей с экспрессивной алалией имеет место резко выраженное сокращение объема синтаксических моделей, их упрощенность, неспособность производить синтаксические преобразования (изменить порядок слов, заменить одну синтаксическую конструкцию другой), обилие пауз внутри и на границе предложения. Характер данных синтаксических нарушений заставляет предполагать, что в их основе лежат трудности организации или объединения имеющихся в активном словаре слов в одну динамическую схему – предложение, трудности перестановки элементов и определения их места в словесном ряду, т. е. дефекты симультанного синтеза, проявляющиеся на языковом уровне [4].

Для текстов детей с алалией характерны фрагментарность, разорванность высказывания, нарушение линейной последовательности, пропуск одного или нескольких логических звеньев ситуации, разброс мысли. Возможной причиной таких нарушений цельности текста является эмоциональный фактор: на первое место в ситуации выдвигается наиболее яркий элемент, связанный с прошлым опытом ребенка. А. Р. Лурия характеризует это явление не как собственно речевой первичный дефект, а как нарушение общей активности деятельности программирования [3].

Большие затруднения испытывает ребенок при овладении сложными логико-грамматическими конструкциями, отражающими пространственные отношения предметов. Это проявляется в нарушении связности создаваемых детьми текстов. Выявляется хаотичность рассказа, бедность выразительности оформления, однотипность и примитивность средств связи. Дети не умеют отбирать факты, важные для раскрытия темы, находить нужные слова, застревают на второстепенных деталях, забывают основное содержание [3].

В. А. Ковшиков подчеркивает, что нарушения построения текста у детей с моторной алалией в большинстве случаев обусловлены не нарушениями мышления, а комплексом языковых нарушений (синтаксических, морфологических, лексических и фонематических). Учёный подтверждает это способностью детей правильно устанавливать последовательность тех

же событий в неречевой деятельности (при раскладывании серий сюжетных картинок до их речевого выражения) [2].

Данные литературных источников подтверждаются нашими наблюдениями за текстовой деятельностью дошкольников с алалией. Проиллюстрируем это примерами текстов детей с моторной алалией и третьим уровнем речевого недоразвития, полученных нами при диагностике навыков составления текстов по серии картинок из книги Н. Радлова «Рассказы в картинках» [2].

При просьбе составить собственный рассказ по серии картинок дети составили следующие тексты:

Кристина (6 лет, ОНР 3 уровня, экспрессивная алалия): *«Тигр охотился за зайцами. Они убегали к слону и чтобы спасти тигру. Он побрызгал тигру и убежал. А зайчики полезли на слона чтобы перейти реку».*

Аня (6 лет, ОНР 3 уровня, экспрессивная алалия): *«Жил котик и собака. Собака спала возле котика дома, а кошка хотела уронить капсулу (кактус). Она уронила на него, потом собака встала и чуть на него ваза не упала. А на кошку уронила лопату с граблями».*

Данные примеры подтверждают наличие специфических особенностей текстообразования у таких детей: речь при рассказывании сбивчивая, страдает временная и причинно-следственная связь. Дети быстро теряют нить рассказа, отмечаются скачки мысли, нарушение последовательности изложения. Фразы характеризуются незавершенностью, пропусками значимых элементов повествования. В процессе текстообразования отмечаются ошибки внутреннего процесса конструирования фразы (поиск подходящих слов, сложности грамматического оформления фраз). Понимание текста вне контекста выполнения задания значительно усложняется.

Исследователи видят механизм нарушения текстообразования у детей с алалией в нарушении внутреннего речевого планирования. Можно говорить о значительном разрыве между возможностью детей с экспрессивной алалией устанавливать правильную последовательность событий в невербальной форме и выражать эту последовательность в вербальной форме (что подтверждает анализ вербальной продукции детей с алалией).

Данные языковые нарушения, не скорректированные в дошкольном возрасте, обнаруживаются позднее в процессе школьного обучения. У детей с алалией не формируется готовность к овладению грамотой и изуче-

нию грамматики, проявляются многочисленные затруднения в формировании навыков письменной речи. Это говорит о необходимости своевременной диагностики речевых и языковых нарушений у детей и поиск путей их коррекции.

Библиографический список

1 Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : Астрель, 2007. – 224 с. – Текст : непосредственный.

2 Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 304 с. – Текст : непосредственный.

3 Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.

4 Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования социального интеллекта у детей с нарушением интеллекта. Выделяются структурные компоненты этого феномена, его особенности, связанные с психофизиологической спецификой детей.

Ключевые слова: социальный интеллект, умственная отсталость, социализация.

Проблема социального развития ребенка с нарушением интеллекта в настоящее время приобретает все большую актуальность. С позиции автора Э. Торндайко, значимым новообразованием развития психики, выступающим показателем социальной компетентности детей с нарушением интеллекта, является психическое образование, которое имеет название социальный интеллект. Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект как «способность к пониманию и управлению людьми, способность действовать мудро в межличностных отношениях» [4].

Рассмотрев позиции С. Гринспен, Дж. Дрисколл, Н. Кэнтон, Дж. Кильстром, Дж. Гилфорд о структуре социального интеллекта, мы остановились на структурной составляющей предложенной Дж. Гилфордом.

Данная структура представлена следующими компонентами [2]:

- 1) познание элементов поведения – способность к пониманию – вербальное и невербальное поведение;
- 2) познание классов поведения – способность выделять общие особенности, характерные для того или иного типа поведения;
- 3) познание отношений поведения – способность распознавать отношения между единицами взаимоотношений;
- 4) познание систем поведения – способность понимать ситуацию;
- 5) познание преобразований поведения – способность понимать изменение поведения;

б) познание результатов поведения – способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

Изучив труды отечественных и зарубежных психологов, мы пришли к выводу, что расширенная модель интеллекта, предложенная Дж. Гилфордом, на сегодняшний день является одним из наиболее полных и системных описаний интеллекта человека. Модель Дж. Гилфорда легла в основу батареи тестов, разработанной для изучения социального интеллекта [3].

Изучив работы отечественных и зарубежных физиологов, мы выделили теоретические особенности каждого компонента у младших школьников с нарушением интеллекта.

Первый компонент представлен следующими особенностями: неточности в идентификации неоднозначных высказываний собеседника; большая склонность к агрессивным ответам у умственно отсталых детей по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Дети с нарушением интеллекта в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений, что часто приводит к ошибочному пониманию смысла слов собеседника. Они не учитывают или учитывают не правильно сопровождающие их невербальные реакции.

Второй компонент: умственно отсталые школьники не способны дифференцировать различные классы поведения, не способны выделить общие особенности.

Третий компонент: распознавание отношений между различными единицами поведения происходит на примитивном уровне; дети могут отличить дружеские отношения от враждебных в их утрированной форме.

Четвертый компонент: дети с нарушением интеллекта плохо понимают логику развития ситуации взаимодействия и значения поведения людей в этих ситуациях; испытывают трудности в процессе анализа ситуаций межличностного взаимодействия.

Пятый компонент: дети ярко социализированные могут распознать изменения в поведении людей, большая часть детей не понимают изменения.

Шестой компонент: слабо развита способность предвидеть результаты своего поведения.

Изучив литературу по заявленной проблеме, мы можем связать данные особенности с клинической картиной развития умственной отсталости.

сти, а именно тотальное недоразвитие психики, включая недоразвитие познавательных способностей и личности в целом.

Также важным аспектом данных особенностей является то, что в младшем школьном возрасте познавательная деятельность плохо развита. Это проявляется в недоразвитии психических функций. Всё это сказывается на социальном интеллекте детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта [1].

Таким образом, развитие социального интеллекта младших школьников с интеллектуальными нарушениями находится на достаточно низком уровне по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что изучение социального интеллекта детей с нарушением интеллекта является одной из актуальных теоретических и научно-практических проблем современной психологии и педагогики и требует дальнейших исследований.

Библиографический список

1 Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Академия, 2012. – 436 с. – Текст : непосредственный.

2 Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд. – Текст : непосредственный // Психология мышления : сб. переводов / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–456.

3 Михайлова, Е. С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика / Е. С. Михайлова. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2014. – 266. – Текст : непосредственный.

4 Торндайк, Э. Л. Бихевиоризм / Э. Л. Торндайк, Дж. Б. Уотсон. – Москва : Флинта, 2014. – 749 с. – Текст : непосредственный.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В работе проанализированы различные источники и представлены компоненты и параметры диалога, а также представлены этапы коррекционно-логопедической работы по формированию диалогической формы речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: диалог, общее недоразвитие речи, речевой этикет, вопросно-ответная речь, реплицирование.

Речь имеет очень большое значение в жизни человека. С ее помощью мы общаемся друг с другом, познаем мир. В дошкольном возрасте ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, благодаря которой происходит овладение родным языком, развитие мышления, памяти, накопление информации и саморазвитие. Изучение педагогической литературы свидетельствует о том, что дети с общим недоразвитием речи третьего уровня (ОНР III) имеют трудности в овладении диалогом, поэтому необходимо применение определенной коррекционно-логопедической работы по его формированию. Однако на сегодняшний день данная тема разработана не до конца, именно этим обусловлена актуальность проблемы формирования диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

По определению А. В. Чулковой, «диалогическая речь – особый вид речевой деятельности, функции которой реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик» [5]. Рассматривая диалог в контексте его изучения и формирования у старших дошкольников с ОНР III уровня, нами выделен компонентный состав диалога, который включает в себя речевой этикет, вопросно-ответную форму речи и реплицирование.

Речевой этикет представляет собой общепринятые формулы приветствия, прощания и просьбы. Вопросно-ответная форма рассматривает такие умения, как задавать вопросы и способность отвечать на вопросы. Реплицирование мы рассматриваем с точки зрения наличия и употребления ребенком реплик-стимулов и реплик-реакций.

Опираясь на выделенный компонентный состав, учитывая клинические и психолого-педагогические особенности дошкольников с ОНР, нами была разработана коррекционно-логопедическая работа по формированию диалогической формы речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Работа включает в себя три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Рассмотрим подробнее каждый из этапов.

Первый этап – подготовительный.

Как показывают исследования, у большинства дошкольников с ОНР наблюдается недостаточное, по сравнению с возрастной нормой, развитие невербальных психических функций. Так, восприятие характеризуется отсутствием слуховых предметных образов, нарушением дифференцированного восприятия бытовых шумов, звуков речи. При зрительном восприятии отмечаются нарушения в выделении существенных признаков, соскальзывание на случайные, незначимые признаки.

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР заметно снижены, по сравнению с нормально говорящими сверстниками, вербальная память и продуктивность запоминания. Это проявляется в недостаточном объеме запоминания и неполноценной структуре процесса запоминания слов и изображений. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Недостаточное развитие слуховой и зрительной памяти, способности детей к запоминанию и воспроизведению информации усугубляется недостаточным развитием внимания.

Низкая концентрация внимания, ограниченные возможности его распределения проявляются в неспособности удерживать внимание на одном объекте при отвлечении от остальных. Недостаточность распределения внимания выражается в трудности удержания во внимании нескольких объектов при переключении на другой. Также, поскольку в диалоге жесты или мимика могут заменять словесную реплику, возникает необходимость в том, чтобы смотреть на собеседника. Нарушение этого правила приводит к потере связи с собеседником.

Таким образом, одной из главных задач подготовительного этапа является развитие слухового и зрительного восприятия, памяти, внимания.

Так как связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления, а именно, обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления, не выделяют причинно-следственные связи, не справляются с задачами на обобщение (а для диалога важно уметь правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия), то для успешного формирования диалога у детей очень важно развивать операции мышления: анализ и синтез, сравнение и обобщение на данном этапе.

Также в подготовительном этапе мы выделили ещё несколько задач.

1 Формирование интонационной выразительности речи.

Так как речь в диалоге может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной, то интонационная выразительность ее дополняет и иногда может рассказать больше, чем слова.

У дошкольников с ОНР наряду с дефектами звукопроизношения имеются нарушения интонационной выразительности речи, которые проявляются в отсутствии или трудностях дифференциации интонационных различий; в замене вопросительной интонации повествовательной при одинаковой силе голоса; в воспроизведении всех предложений только с одной интонацией, поэтому на данном этапе для успешного овладения диалогом необходимо познакомить детей с различными видами интонации и средствами их обозначения, а также научить их различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи и выражать это в собственной экспрессивной речи.

Для этого можно использовать методику Л. В. Лопатиной по формированию интонационной выразительности речи [3].

2 Обогащение и активизация словаря детей за счёт формул и выражений речевого этикета.

Реализация данной задачи начинается с организации восприятия формул и выражений речевого этикета.

3 Знакомство с различными видами реплик.

Заучивая литературные диалоги и передавая их в инсценировании стихотворений, дети заимствуют различные формы инициативных и ответных реплик. Для работы можно использовать различные дидактические игры и упражнения, чтение художественной литературы, беседы.

Подготовительный этап является необходимым компонентом для органичного и логичного построения коррекционной работы, основная цель которого – развитие психологических и интонационных предпосылок диалогической речи, накопление речевой базы.

Второй этап – основной.

Только имея готовые предпосылки к формированию связной речи, можно сделать следующий шаг – приступить к работе над диалогической речью и, в частности, выделенными нами компонентами.

Для формирования речевого этикета мы использовали методику Т. И. Зимуковой, О. В. Михайловой [1]. Она включает несколько ступеней.

1 Активизация и закрепление в речи детей усвоенных на подготовительном этапе речевых штампов приветствия, прощания и просьбы. Формирование умений подбирать этикетную формулу, адекватную ситуации общения.

Для этого можно использовать систему игр и упражнений, побуждающих детей к многократному проговариванию формул речевого этикета. В начале использовать игры, по правилам которых требуется воспроизвести заданные речевые образцы. После этого упражнять детей в самостоятельном выборе и использовании речевых формул.

Примеры игр: «Давайте поздороваемся», «Волшебное эхо», «Дети учат Незнайку» и др.

2 Обучение детей развёртыванию формул и выражений речевого этикета.

На этом этапе обучения предполагается восприятие развёрнутых формул и их воспроизведение, для этого используются те же игры и упражнения, что на первой ступени, но с усложнением задач.

При формировании второго компонента – вопросно-ответной формы речи – мы опирались на методику А. В. Никитенко, где автор предлагает формировать вопросно-ответную речь посредством словесно-логических игр [4]. Вначале детей обучают отвечать на вопросы, а затем только учат постановке собственных вопросов.

В педагогике по своему характеру и по степени сложности ответов выделяют три вида вопросов.

Репродуктивные (констатирующие) вопросы наиболее легкие, доступные, требующие простых ответов. Начинаются они вопросительными местоимениями. Перечень их ограничен: кто? кто это? что? что это? что делает? Ответы на репродуктивные вопросы, как правило, однословные.

Поисковые вопросы более сложные и предполагают использование в ответах полных распространенных предложений (вначале с прямыми дополнениями без предлога, затем с косвенными как с предлогом, так и без него). Составной частью поисковых вопросов являются вопросительные местоимения или наречия, с которых начинается вопрос, где? куда? откуда? как? когда? сколько? какой?

Проблемные вопросы начинаются вопросительными наречиями почему? зачем? Эти вопросы сложнее по синтаксической конструкции, а главное – по содержанию, так как требуют определенной мотивации ответов, осмысливания причинно-следственных связей, установления смысловых ассоциаций – и, следовательно, непосредственно связаны с развитием логического мышления.

Ответы на проблемные вопросы представляют собой сложноподчиненные предложения с придаточными причины или цели, предполагающие четкое грамматическое оформление и использование более абстрактной книжной лексики.

При разработке коррекционной программы мы опирались на принцип поэтапности, т. е. начинать работу над формированием диалогической речи необходимо с наиболее простых и легких вопросов и ответов, по мере усвоения которых подключаются все более сложные синтаксические конструкции, и уменьшается помощь педагога.

Репродуктивные вопросы (и ответы на них) помогают удерживать последовательность высказывания, повествования и способствуют развитию памяти) детей с ОНР; поисковые, кроме вышесказанного, развивают наблюдательность и внимание; проблемные, помогая устанавливать причинно-следственные связи и смысловые ассоциации, развивают логическое мышление и способствуют выстраиванию смысловой связи между отдельными предложениями и объединению их в связный контекст [2]. На этом этапе работы учитель-логопед широко использует словесно – логи-

ческие игры для активизации словаря по разным лексическим темам, по формированию грамматических конструкций предложений.

Диалогическая речь не ограничивается этикетом, вопросами и ответами. Она включает сочетания разнообразных реплик, поддерживающих, стимулирующих разговор, выражающих отношение говорящих к предмету беседы, друг другу и т. п., поэтому обучение также предусматривает формирование навыка реплицирования.

При обучении реплицированию нами была адаптирована методика А. В. Чулковой [5]. Она также включает несколько ступеней.

1 Отработка реактивных реплик в простейших диалогических единствах.

Примерами упражнений могут служить игры «Я тоже так умею», «Я так делаю наоборот», «Рассеянный Незнайка».

2 Отработка стимулирующих реплик в диалогических единствах.

Реплики, стимулирующие ответ, произносил логопед, постепенно приобщая к этому детей: это развивает в них инициативу в беседе, умение найти тему для микродиалога.

3 Усложнение структуры диалогических единств.

После отработки реплик различного типа усложняется структура диалогических единств: двучленные заменяем трех- и четырехчленными. Для этого используются игры «Согласен – не согласен», «Давай сделаем» и др.

Третий этап – заключительный.

Целью данного этапа является совершенствование и автоматизация выработанных диалогических умений и навыков, а также перенос сформированных диалогических единиц в практику реального общения.

На заключительном этапе закрепляются полученные диалогические умения и навыки. Для этого используются подготовленные диалоги, сюжетно-ролевые игры, словесные игры без готовых текстов, телефонные игры-импровизации, творческие виды игр, неподготовленные диалоги с взрослыми и сверстниками. В процессе игры дети переходят от реализации хорошо усвоенных сюжетов к самостоятельному построению новых. Важно использовать игры, которые побуждают детей к самостоятельному построению диалога.

Таким образом, логопедическая работа по формированию диалогической речи у данной категории детей должна быть системной, целенаправленной, построенной с учетом онтогенетического, структурно-

семантического принципа и применением дифференцированного подхода. В ходе работы последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому. Ведущим методом формирования диалога у детей с ОНР в повседневном общении является беседа. Велико и значение игровой деятельности, поскольку с ее помощью решаются разные задачи по речевому, познавательному и воспитательному развитию, а также игры эмоционально окрашивают и оживляют общение детей друг с другом. И как результат – дети чаще пользуются диалогической речью.

Библиографический список

1 Зимукова, Т. И. Развитие диалогической речи детей дошкольного возраста при формировании речевого этикета / Т. И. Зимукова, А. Ю. Буянова, З. Н. Пименова и [др.]. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 2 (05).

2 Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы : методическое пособие / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д». – 2001. – 48 с. – (Практическая логопедия). – Текст : непосредственный.

3 Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учебное пособие / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 190 с. – Текст : непосредственный.

4 Никитенко, А. В. Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр / Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.) / А. В. Никитенко. – Текст : непосредственный. – Чита : Издательство «Молодой ученый», 2014. – 86 с.

5 Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников : учебное пособие / А. В. Чулкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 220 с. – (Сердце отдаю детям). – Текст : непосредственный.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ
СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. В статье представлены типичные нарушения звукослоговой структуры слова, затрудняющие овладение устной, а в дальнейшем и письменной речи дошкольников. Статья предназначена логопедам, воспитателям и родителям, взаимодействующим с детьми с речевой патологией.

Ключевые слова: звукослоговая структура слова, общее недоразвитие речи.

В последние годы в России отмечается увеличение количества детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дети, имеющие сложные речевые расстройства, не могут преодолеть их без помощи коррекционной работы. Для разработки теоретических аспектов логопедии как раздела коррекционной педагогики, определяющей содержание, направления и формы коррекционного воздействия для преодоления речевых нарушений, было сформулировано два классификационных подхода: клинико-педагогический (С. С. Ляпидевский, М. Е. Хватцев) и психолого-педагогический (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева и др.), а также следующие методологические основы: подход к оценке структуры речевого нарушения (Р. Е. Левина); концепция общего недоразвития речи (Р. Е. Левина); положение о неоднородности нарушения у детей с общим недоразвитием речи (В. В. Юртайкин); системный подход (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.); концепция развития речи детей (А. Н. Гвоздев, С. Л. Рубинштейн, А. М. Шахнарович и др.);

принцип системного подхода в коррекции речевых нарушений и классификация (А. К. Маркова).

Речевые расстройства у детей многообразны по характеру в зависимости от степени проявления, локализации пострадавшей функции, выраженности вторичных отклонений, возникающих под воздействием ведущего дефекта. Выделяют различные виды речевой патологии, каждая из которых имеет свою симптоматику и динамику проявлений. Систематизация различных вариантов речевых отклонений представлена в классификациях нарушений речи.

Под термином общее недоразвитие речи (ОНР) понимают различные сложные речевые расстройства, относительно разнообразные по этиопатогенезу, при которых у детей нарушается процесс языкового развития и дисгармонично осуществляется спонтанное формирование речевых навыков.

Р. Е. Левиной разработана периодизация проявления ОНР: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи [2]. Она, выделяя уровни ОНР, характеризует третий уровень у старших дошкольников наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, а также наличие проблем в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Подобный тип нарушения у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой проявление речевой аномалии, при которой нарушено формирование основных компонентов речевой системы, а также сопровождается нарушением звукослоговой структуры слова.

Таким образом, совокупность перечисленных проблем у детей старшего дошкольного возраста служит серьезным препятствием для овладения программ детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы. Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что не позволяет им успешно овладеть грамотой.

По мнению З. Е. Агронович, отсутствие логопедической работы в дошкольном учреждении при данном типе нарушения в младшем школьном звене приведет к возникновению у школьников дисграфии и фонематической дислексии. Следовательно, актуальным будет выявление у детей

старшего дошкольного возраста с ОНР отклонений в звукослоговой структуре слова, с целью организации комплексной логопедической работы.

В отечественной специальной литературе представлен разнообразный исследовательский материал по рассматриваемой проблеме таких авторов, как А. А. Леонтьев, А. Л. Трахтеров, Л. А. Чистович, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Р. И. Аванесов, Л. В. Бондарко, А. А. Потеня, В. А. Ковшиков, И. А. Сикорский и др. Многие авторы разводят понятие «звукослоговая структура слова» на понятия «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова», условно разделяя всех детей на «звуковых» и «слоговых» [3]. Такого же мнения придерживаются И. А. Сикорский, Н. Х. Швачкин, А. Н. Гвоздев и др. Но Н. И. Жинкин в своих работах находит единство звуковой и слоговой структур. С одной стороны, вне слога не может быть произнесен ни один звук речи, и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Вместе с тем звуки, синтезируясь в слоговом составе, обеспечивают узнавание слов и облегчают сцепление самих слогов путем слияния [2]. Взаимосвязь звукового и слогового состава слова показана в исследовании процесса формирования слоговой структуры слова в работах А. К. Марковой. Звукослоговая структура слова понимается ею как характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов [3].

Исследовательские данные в области лингвистики, психолингвистики, философии, нейропсихологии показали, что причиной несформированности слоговой структуры слова у старших дошкольников с ОНР третьего уровня является множество факторов и процессов различного характера. Существенное значение для восприятия и проговаривания лексических единиц различной слоговой сложности имеют следующие процессы:

- оптико-пространственная ориентация, динамическая и темпоритмическая организация серийных движений и действий (Г. В. Бабина);
- различные сложности, связанные с ограниченными возможностями динамической и ритмической организации движений, серийно-последовательной обработки речевой информации (Л. И. Белякова) [1];
- не сформированность психофизиологических речевых и неречевых процессов.

Также, по результатам исследования Н. Ю. Сафонкиной, искажения слоговой структуры слова свидетельствуют о недостаточности функцио-

нирования механизма упреждающего синтеза, что «выражается в отсутствии синкретичности звукового облика слова, нарушении иерархизации его структурных элементов, вследствие чего страдает оппозиционность» [4].

Многочисленные исследования, проводимые в рамках рассматриваемой тематики, способствуют уточнению и конкретизации предпосылок, определяющих становление слоговой структуры слова.

У старших дошкольников с ОНР третьего уровня наблюдаются искажения звукослоговой структуры в разных вариантах:

- пропуски звуков и слогов (элизия);
- перестановка звуков и слогов (метатезис);
- полное или частичное уподобление звуков и слогов;
- добавление звуков, слогов;
- искажение структуры слов до неузнаваемости;
- удвоение звуков и слогов (редупликация);
- преждевременное произнесение последующего звука в слове (антиципация) и искажение стечение согласных [5].

В качестве предпосылки для формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня стоит рассматривать пространственный, динамический и ритмический факторы психической деятельности.

В специальной литературе представлен материал, содержащий методический опыт по коррекции слогового оформления слов с учетом выше указанных процессов, Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной, Т. А. Ткаченко, Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой, Р. И. Лалаевой, А. К. Мастюковой, Г. В. Бабиной, Г. А. Волковой, И. С. Лопухиной, А. В. Семенович.

Говоря о факторах, вызывающих нарушение слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР третьего уровня, ряд авторов отмечает, что процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, в частности, с состоянием фонематических (сенсорных) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

Слоговая структура слова характеризуется четырьмя нормами: 1) ударностью, 2) количеством слогов, 3) линейной последовательностью слогов, 4) моделью самого слога. Нужно знать, как усложняется структура

слов, и обследовать тринадцать классов слоговых структур, которые являются наиболее частотными.

Слова могут быть деформированы за счет:

- 1) нарушения количества слогов: элизия – усечение (пропуск) слогов («моток» – молоток); интерации – увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» – трава);
- 2) нарушения последовательности слогов в слове: перестановка слогов в слове («деворе» – дерево); перестановка звуков соседних слогов («гебемот» — бегемот);
- 3) искажения структуры отдельного слога: сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капуста» – капуста); слог со стечением согласных – в слогах без стечения («тул» – стул); вставка согласных в слог («лимонт» – лимон);
- 4) антиципации, т. е. приравнивание одного слога другому («пипитан» – капитан; «вевесипед» – велосипед);
- 5) персеверации – заикание на одном слоге в слове («пананама» – панама; «вввалабей» – воробей). Наиболее опасна персеверация первого слога, т. к. этот тип нарушения слоговой структуры может перейти в заикание.
- 6) контаминации – переплетение частей двух слов («холодильница» – холодильник, хлебница).

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова очень распространены у детей с ОНР.

При разработке методик исследования нарушений слоговой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня учитывались критерии нормы сформированности компонентов слоговой структуры:

- 1) речевые:
 - фонематические возможности;
 - артикуляционные возможности;
 - слоговые возможности;
- 2) неречевые:
 - ритмические и динамические организации движений;
 - пространственная организация движений.

В ходе коррекции звукослоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР рекомендуется проводить обучение по следующим направлениям: развитие фонематического слуха; развитие орального праксиса; развитие чувства ритма; расширение активного и пассивного словаря; развитие звуковой стороны речи; развитие слоговой структуры слов.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что только в процессе специального развития умения воспроизвести слово в его полном слоговом составе могут быть устранены характерные искажения слоговой структуры слова у детей с ОНР третьего уровня. Работа над произношением слоговой структуры слова должна сопровождаться развитием сопутствующих сенсорных возможностей ребенка.

Библиографический список

1 Белякова, Л. И. Онтогенез речевой деятельности как приоритетное направление научной школы кафедры логопедии МПГУ / Л. И. Белякова. – Текст : непосредственный // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – Москва, 2005. – С. 19–24.

2 Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.

3 Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 1961. – 59 с.

4 Сафонкина, Н. Ю. Некоторые механизмы становления слоговой структуры слова у детей / Н. Ю. Сафонкина. – Текст : непосредственный // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – Москва : Прометей, 2005. – С. 378.

5 Титова, Т. А. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с речевой патологией : учебно-методическое пособие / Т. А. Титова. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В работе рассмотрена связь между процессом усвоения слогового состава слова и речевым развитием, а также особенности звукослоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: слоги, звуки, звукослоговая структура слова, дизартрия.

В настоящее время детей с отклонениями в речевом развитии достаточно много. В старшем дошкольном возрасте многие дети имеют выраженные отклонения в речевом развитии. В большинстве случаев у детей не сформирована звуковая сторона речи. Это проявляется в неправильном произношении одной или нескольких групп звуков, в их искажении и заменах. Часто несформированность звукопроизношения происходит в результате неправильного восприятия фонем на слух. В силу того, что звукослоговая структура слова формируется поэтапно в течение длительного времени под влиянием всё более полного овладения родного языка, недостаточное внимание к своевременному устранению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям его коррекции.

На современном этапе развития специального образования изучением нарушений звукослоговой структуры слова занимались Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, А. К. Маркова, Е. Н. Винарская, Т. А. Титова, Т. Б. Филичева, Н. В. Серебрякова и А. Н. Чиркина.

Понятие «звукослоговая структура слова» у разных исследователей имеет свою специфику. Большинство ученых разделяют термин «звукослоговая структура слова» на понятия «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова». Такое разделение наблюдается в работах А. Н. Гвоздева, Н. И. Жинкина. Под звукослоговой структурой слова мы понимаем: ударность, количество слогов, линейную последовательность слогов и модель самого слога. По определению А. К. Марковой, звукослоговая структура слова – это чередование ударных и безударных слогов

различной степени сложности [4]. Ученые, изучающие нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией, отмечают искажения звуко-слоговой структуры слова разной степени выраженности.

Л. В. Лопатина отмечает, что одновременно с нарушением звуковой стороны речи, у детей с дизартрией наблюдаются искажения структуры слова: у одних детей звуко-слоговая структура слов была сохранена, у вторых – ошибки наблюдались только в многосложных словах, у третьих – слоговая структура слова была нарушена [3]. Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется: от незначительных трудностей произношения слов сложной слоговой структуры до грубых нарушений. По типу нарушений слоговой структуры слова можно диагностировать уровень речевого развития. Р. Е. Левина выделяет особенности воспроизведения слоговой структуры слова в соответствии с тремя уровнями речевого развития. В них она описывает тяжесть проявления и преобладания разного количества нарушений в каждом из трех уровней.

Помимо уровней речевого развития отчетливо выделяют искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Имея в виду факторы, вызывающие нарушение слоговой структуры слова, некоторые авторы, по мнению Е. Ф. Архиповой, пишут, что процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, и в частности, с состоянием фонематических или моторных возможностей ребенка [1]. В том случае, если преобладают нарушения слухового восприятия у детей, то наиболее распространенными ошибками являются перестановка слога и добавление числа слогов. Кроме того, если существуют превышения нарушений недоразвития речи в артикуляционной сфере, то преобладают нарушения следующих видов: сокращение числа слогов, уподобление слогов друг другу и сокращение стечений согласных.

Т. А. Титова определила особенности звуко-слоговой структуры у детей с дизартрией: перестановку и уподобление слогов, перестановку и пропуск артикуляторно сложных звуков, нарушения при восприятии и воспроизведении звуко-слоговой структуры слова. Кроме того, ею была выявлена зависимость между сложностью звуко-слоговой структуры и количеством ошибок: при увеличении количества слогов возрастало число нарушений. Была определена зависимость между количеством ошибок и отнесенностью слова к определенной части речи. Наибольшее число нарушений звуко-слоговой структуры дети допускали в словах с такими частями речи, как существительные и прилагательные [5].

В своих работах, связанных с исследованием особенностей звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией, З. Е. Агранович, Т. А. Титова и О. Ю. Федосова обнаружили, что у детей отмечается недостаточная подвижность речевой и мимической мускулатуры: нечеткое, смазанное звукопроизношение; тихий, слабый голос, иногда резкий; нарушенный ритм дыхания; речевая деятельность теряет свою плавность; темп речи либо ускоренный, либо замедленный [2].

Таким образом, в данной статье мы проанализировали основные особенности звукослоговой структуры слова у детей с дизартрией. Процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, следовательно, можно предположить, что искажения слова зависят не только от уровня речевого недоразвития, но и от его характера. В одних случаях недоразвитие влияет на недостатки овладения слоговым составом, в других же случаях могут возникать затруднения в воспроизведении слоговых контуров, в слиянии разных слогов в ряду.

Библиографический список

1 Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2006. – 319 с. – Текст : непосредственный.

2 Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 48 с. – Текст : непосредственный.

3 Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии : учебное пособие к спец. Курсу / Л. В. Лопатина, Я. В. Серебрякова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Образование, 1994. – 91 с. – Текст : непосредственный.

4 Маркова, А. К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1963. – 124 с. – Текст : непосредственный.

5 Титова, Т. А. О нарушениях слоговой структуры слов при стертой форме дизартрии / Т. А. Титова. – Текст : непосредственный // Речевая деятельность в норме и патологии : материалы межотраслевой научно-методической конференции ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 11–13 ноября, 1998 г. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 58–60.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлена информация об основных нарушениях общего недоразвития речи (ОНР) третьего уровня, состоянии речи детей с данной патологией. Освещены основные вопросы формирования коммуникативной функции речи и речевая компетентность. Авторами предоставлены основные пути развития необходимых качеств для полноценного коммуникативного развития.

Ключевые слова: формирование коммуникативной функции речи, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи третьего уровня, речевое развитие, коммуникативная компетентность.

Актуальность исследования данной темы имеет высокий показатель, так как ежегодно количество детей, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня, стабильно возрастает. Проблема особенностей формирования коммуникативной функции речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня является основополагающей в работе логопеда по совершенствованию речи ребенка. Нужно помнить, что для полноценного формирования личности необходимо овладение правильной и грамотной речью.

Ранее эти вопросы неоднократно затрагивались исследователями и вызывали интерес у специалистов своей практической значимостью. Проведенные теоретические обоснования могут быть использованы логопедом для построения логопедического индивидуального занятия, составления методического плана работы по формированию коммуникативной функции речи с ребенком старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также могут применяться в экспериментальной практической деятельности студентов-логопедов.

В настоящий момент большинство детей дошкольных учреждений имеют общее недоразвитие речи третьего уровня. Именно дети третьего

уровня речевого недоразвития характеризуются наличием развернутой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Они недифференцированно произносят звуки (свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяется двумя или сразу несколькими звуками близкой фонематической группы [1].

Самой важной является коммуникативная функция, основной задачей которой является возможность общения через речь. Целью общения может быть поддержка социального взаимодействия, обмен знаниями и информацией, поддержка эмоционального состояния, а также языковые средства [5]. Коммуникативная функция начинает формироваться еще в раннем детстве и активно развивается в старшем дошкольном возрасте: ребенок овладевает языком: фонетикой, лексикой, грамматической, усваивает такие формы речи, как монолог и диалог. В дальнейшем способность ребенка легко и свободно выражать свои мысли, строить грамотные и развернутые ответы поможет на уроках в школе, в общении с учителями и одноклассниками.

Коммуникативная функция речи определяется наличием в речи мысли, которую необходимо донести собеседнику, и побуждения к действию. Она обеспечивает уровень интеллектуального и речевого развития уровнем и характером включения ребёнка в различные виды деятельности и, безусловно, качеством процесса общения со взрослыми и ровесниками. При общении с другими людьми у детей происходит не только обмен своими мыслями и знаниями, но также выражается желание и эмоциональное состояние. У детей с общим недоразвитием речи третьего уровня наблюдаются трудности в создании собственного речевого поведения, что отрицательно сказывается на их общении с окружающими людьми.

По мнению Л. Г. Соловьевой, взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений имеет собственные нюансы речевого развития. Барьерами в развитии речи может стать бедность и скудность словарного запаса ребенка, своеобразие повествования и связного рассказа, неполнота глагольного строя речи. Как следствие всех имеющихся недостатков, у ребенка формируется комплекс неполноценности общения, пропадает потребность общения из-за невозможности построить диалогическую или монологическую речь, ему сложно ориентироваться в ситуации общения, и проявляется негативизм [2].

Основные умения, которые должен иметь ребенок старшего дошкольного возраста при нормальном развитии речи: самостоятельно

начинать общение, выражать свою мысль через вопрос или просьбу, приветствовать, поздравлять, обращаться адресно, задавать вопрос, высказывать предложение, убеждение, давать совет, приказ и инструкцию, строить диалог и монолог, а также заканчивать свою речь. У детей с общим недоразвитием речи такие умения нарушены. Ребенку, имеющему третий уровень речевого недоразвития, не представляется возможным строить связную монологическую речь. В разговорной речи ребенок допускает немало ошибок, в ней используются простые предложения и не используются сложные конструкции и обороты. Имеются отдельные аграмматизмы высказывания, неверное употребление некоторых слов по их лексическому значению. Эти дети очень сильно привязаны к той ситуации, в которой находятся. Ребенок не может гибко изменять разговор на другую тему [1].

М. И. Лисина [3] считает, что ребенок-дошкольник проходит несколько этапов в развитии общения со сверстниками и взрослыми. Каждый этап очень сильно влияет на качественное формирование коммуникативной функции ребенка. Всего этапов четыре. Каждый из них предусматривает свои возрастные границы. Для детей старшего дошкольного возраста в основе этапа лежит изменение содержания коммуникативной потребности – этап внеситуативно-личностная форма общения. Главным мотивом общения в данном этапе является личностное общение. Ребенку необходимо умение сопереживать и чувствовать своего собеседника. Подходя к этому этапу, у ребенка уже должна быть сформирована внеситуативно-познавательная форма общения и ситуативно-деловая форма общения, тогда может полностью быть сформирован последний этап.

Когда начинает свое формирование коммуникативная функция речи образуется коммуникативная ситуация. В этот момент происходит речевое общение между собеседниками. Речевое общение строится по своим законам, которые предусматривает язык, на котором ведется общение. Предусматривается ценность систем фонетических, лексических, грамматических и синтаксических средств. Именно формирование функции речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетическим, лексическим, грамматическим строем, к освоению форм речи — диалога и монолога [4].

А. А. Леонтьев [5] имел предположение, что у человека имеется внутреннее программирование связного высказывания, которое можно рассматривать как процесс построения некоторых схем, на основе которых может продолжаться речевое высказывание.

В развитии старшего дошкольника нужно уделить внимание формированию коммуникативной компетентности. У детей с ОНР выделяют ряд особенностей коммуникативной компетенции:

- наличие развернутых фразовых высказываний с отдельным нарушением лексики и грамматики;
- редкое понимание и правильное употребления общих понятий;
- полное отсутствие слов с абстрактным и обобщенным значением;
- отсутствие слов и высказываний со сложной слоговой структурой;
- недостаточное дифференцирование звуков на слух;
- низкая речевая активность;
- нарушение фонематического восприятия;
- снижение потребности в общении, отсутствие заинтересованности в контактах вследствие дефектов;
- затрудненность монологической и диалогической речи.

Л. С. Волкова в своих трудах отмечала, что у детей с нормальным уровнем развития физических и психических функций, а также интеллектом при общем недоразвитии речи имеется нарушение формирования всех компонентов речевой системы, включая их единицы. В этом случае имеет место позднее проявление речи, недостаточность словарного запаса, дефекты в произношении и в образовании новых форм слов [1].

Необходимо помнить, что через короткое время старший дошкольник пойдет в школу, где ему потребуется составлять полный ответ на уроках, строить общение с новыми знакомыми и одноклассниками, заводить новые знакомства. Для того, чтобы трудностей в общении в будущем у ребенка было меньше, необходимо уделить особое внимание формированию его речи в дошкольном возрасте, нужно помочь ребенку выработать коммуникативные функции речи:

- умение ребенка в короткие сроки устанавливать деловые контакты, проявлять свои способности во взаимодействии с другими людьми – как сверстниками, так и со взрослыми;
- возможность проявлять организаторские способности в общении со сверстниками;
- умение чувствовать и поддерживать другого человека, вне зависимости от личного отношения к этому человеку;
- необходимость умения контролировать свое поведение, эмоции и чувства в различных ситуациях, а также контролировать свое поведение по отношению к своему собеседнику;

– умение аргументировать свою точку зрения и вести спор, использовать невербальные средства и соблюдать речевую корректность.

Начиная работу по формированию коммуникативной функции речи с детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня, необходимо учитывать особенности именно этого уровня нарушений. Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в основе, соотношение первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных способов и приемов по предупреждению возможных отклонений и коррекционного воздействия в подготовке речи. Недоразвитие речи может очень сильно затруднять общение ребенка с другими людьми, в частности создавать барьеры в общении и, как следствие, возникает нежелание общаться. Плохо развитая речь препятствует установлению коммуникативных связей с окружающими и приводит к вынужденной изоляции детей в коллективе сверстников. Без выстроенного на общении межличностного взаимодействия невозможно представить полноценное всестороннее развитие и обучение. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности не позволят ребенку осуществлять полноценную деятельность общения.

Библиографический список

1 Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.

2 Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–66.

3 Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Москва-Воронеж, 1997. – С. 291–300. – Текст : непосредственный.

4 Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения : метод. пособие для воспитателя / А. Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва, 2005. – 128 с. – Текст : непосредственный.

5 Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ II

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

УДК 376.37

Р. И. Абдулатипова, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье рассмотрены научные основы формирования монологической формы речи у дошкольников. Компонентный состав монологической формы речи. Особенности монологической формы речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в сравнении с нормой.

Ключевые слова: монологическая форма речи, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, развитие речи.

В настоящее время проблема обучения и воспитания детей дошкольного возраста становится особенно значимой. На сегодняшний день абсолютно здоровых новорожденных рождается крайне мало. Остальные дети имеют микроорганические поражения или выраженную патологию. Отдельную категорию составляют аномалии развития, сопровождающиеся нарушением речи, что влечет и отставание в развитии.

Развитие связной монологической речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка. Это отмечают такие авторы, как Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Ф. А. Сохин.

В. П. Глухов под монологической речью понимает связную речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность,

развернутость, логическая последовательность изложения сообщения, обусловленность его содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется [1].

Монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции: информативная, воздейственная, эмоционально-оценочная. Существуют различные типы монологических высказываний: описание, повествование, рассуждение [2].

Всякое связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков. М. М. Алексеева, В. И. Яшина выделяют такие основные признаки: целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли); структурное оформление (начало, середина, конец); связность (логические связи между предложениями и частями монолога); объем высказывания; плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания) [4].

Основными структурными компонентами речи являются звуковой состав, словари и грамматический строй. Изучением звукового состава речи занимается фонетика, словаря – лексикология, а грамматического строя – грамматика. Лексика, грамматика и фонетика входят в единую систему языка. Академик В. В. Виноградов отмечал, что в структуре языка, образующего единое целое, все составные части, или элементы ее, находятся в закономерных отношениях, что они закономерно связаны друг с другом. Так, например, взаимосвязаны и взаимообусловлены звуковой строй, грамматика, словарный состав [1].

По мнению О. В. Правдиной, к языковым средствам относятся: лексика, грамматика и звукопроизношение. Данные языковые средства играют главную роль в построении грамотного, правильного связного высказывания с соблюдением всех норм и правил русского языка [1].

Рассмотрим этапы подготовительного периода развития речи.

На первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи.

К концу первого – началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4–5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2–3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка.

Дети 4–5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по картинкам. Вместе с тем детская связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей.

В старшем дошкольном возрасте совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении [4].

На основании работ М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной нами был определен компонентный состав монологической формы речи. Он выражается в следующих параметрах: целостность, структурное оформление, связность, объем высказывания, плавность. Также хотелось бы обратить внимание на непосредственно языковой параметр-компонент, выделенный О. В. Правдиной, в который входят лексика, грамматика и звукопроизношение [4].

Овладение связной монологической речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Увеличение словарного запаса находится в

зависимости от условий жизни и воспитания. Обычно к 5 годам количество слов доходит до 2000–2500, а в 6–7 лет до 3000–4000 слов [4].

Словарный запас может быть неодинаков у детей. В. В. Гербова [1] отмечает, что словарный запас зависит от условий жизни и воспитания. В 5–6 лет – формируются слова так называемых житейских понятий, но в которых по-прежнему доминируют эмоционально-образные, наглядные связи.

На шестом году ребенок овладевает грамматическим строем и пользуется им достаточно свободно. Однако в речи детей все еще встречаются грамматические ошибки.

В этот период у детей вызывают затруднения сочетание существительных с числительными, местоимениями, употребление причастий, глаголов, поэтому освоение грамматических форм продолжается.

В старшем дошкольном возрасте в звуковой речи наблюдается противоречие. У детей развит фонематический слух, но не достаточно развит артикулярный аппарат. Формируются в этом возрасте произносительные умения. Дети могут в этом возрасте оценивать произношение товарищей и свое собственное.

К старшему дошкольному возрасту при правильной постановке работы дети овладевают произношением всех звуков родного языка. Дети должны уметь произносить слова с интонацией.

В старшем дошкольном возрасте дети могут осуществлять связные высказывания. Выделяются основные признаки монологической речи у детей старшего дошкольного возраста: единство темы, соответствие высказывания главной мысли. Структурное оформление речи имеет правильную форму: начало, середина, конец. Связность речи характеризуется логической связью между предложениями и частями монолога.

Таким образом, к шести годам происходит завершение системы родного языка. Дети усваивают основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже, могут составлять связные рассказы, пересказывать литературные произведения, строить самостоятельные высказывания разных типов.

Нарушение связной речи – один из симптомов общего недоразвития речи. Третий уровень речевого развития предполагает наличие развернутой фразы, однако связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, одинаково звучащие слова, которым придается то

или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной.

При пересказе текстов дети с ОНР третьего уровня ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для них. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают всякую связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному.

Творческое рассказывание детям с ОНР третьего уровня дается с большим трудом. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла, выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. Экспрессивная речь детей может служить средством общения, если со стороны взрослых оказывается помощь в виде вопросов, подсказок, суждений.

В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Все это тормозит процесс развития связной речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы [5].

Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения.

Словарный запас может показаться достаточным только в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

Активный словарь детей с лексико-грамматическим недоразвитием речи очень ограничен, в нем преобладают существительные и глаголы.

Улучшаются произносительные возможности, воспроизведение слов разной слоговой структуры, но у большинства детей продолжают встречаться недостатки произношения отдельных звуков и нарушения структуры слова.

Обиходная речь становится более или менее развернутой, но в ней часто наблюдается неточное знание и употребление многих слов. Свободное общение сильно затруднено, и в контакт с окружающими дети обычно вступают в присутствии родителей или воспитателей, дающих пояснения к высказываниям ребенка. Между тем дети во многих случаях уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта [4].

Связная монологическая речь обеднена из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы. Довольно часто используются предлоги, особенно для выражения пространственных отношений, но при этом допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться. Это свидетельствует о недостаточном понимании значений даже наиболее простых предлогов. Между тем, дети часто предпринимают поиски правильного применения предлогов в речи.

Остаются недостаточно сформированными грамматические формы языка. Наиболее типичны следующие ошибки: неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже, неправильное согласование числительных с существительными, ошибки в употреблении падежных форм множественного числа, ошибки в использовании предлогов.

В словаре ребёнка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребёнка об окружающей действительности.

Отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности усвоения лексических закономерностей родного языка [3].

Таким образом, третий уровень общего недоразвития речи характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Связная монологическая речь детей с ОНР третьего уровня характеризуется редким употреблением наречий, ограниченностью активного словаря, что приводит к нарушению следующих параметров связной монологической речи: целостности, структурного оформления, связности, объема высказывания, плавности.

Библиографический список

1 Глухов, В. П. Основы психолингвистики : пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ ; Астрель, 2008. – 351 с. – Текст : непосредственный.

2 Калинина, С. В. К концепции обучения монологическому высказыванию / С. В. Калинина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 22–26.

3 Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2003. – Текст : непосредственный.

4 Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с. – (Сер. Бакалавриат). – Текст : непосредственный.

5 Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва, 1991. – 44 с. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, также проанализированы различные методики и представлено обследование детей с особенностями фонематического восприятия.

Ключевые слова: нарушение произношения звуков, фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи.

Нарушение произношения звуков неразрывно связано с недоразвитием у детей фонематического восприятия, что в свою очередь затрудняет овладение правильным звукопроизношением, формирование навыков звукового анализа и синтеза, усвоение грамоты. Признаком фонематического недоразвития у детей с заключением «с общим недоразвитием речи третьего уровня» чаще всего является незаконченность процесса формирования звуков.

Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Работа по развитию фонематического восприятия имеет большое значение для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения детей в школе. Она подводит ребёнка к полному анализу звукового состава слова, необходимому при обучении грамоте. Ребёнок с хорошим фонематическим восприятием даже при наличии нарушения звукопроизношения, то есть при неумении правильно произносить какой-нибудь звук, в чужой речи правильно его узнаёт, связывает с соответствующей буквой и ошибок в письме не делает.

На важность и необходимость своевременного формирования слухового внимания и фонематического слуха у детей с речевой патологией указывали многие исследователи: В. И. Бельтюков, Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, А. Д. Салахова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина и др.

У детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3–4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена.

Наиболее выразительным показателем является отставание понимания обращенной речи.

Отклонения в развитии детей, страдающих речевыми аномалиями, спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагога специально организованной работы по их коррекции.

Для проведения оценки уровня сформированности и выявления особенностей фонематического восприятия нами был реализован комплекс упражнений, направленный на изучение фонематического восприятия и слуха дошкольников.

Методика составлена с использованием заданий авторов методик:

1 Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [4] – программа обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи. Представлены приемы, направленные: на узнавание, различение и сравнение простых фраз; на выделение и запоминание определенных слов в ряду других (сходных по звуковому составу, различных по звуковому составу), различение отдельных звуков в ряду звуков, затем – в слогах и словах (различных по звуковому составу, сходных по звуковому составу). Приемы помогают выявить картину владения фонематическим восприятием;

2 Г. А. Волковой [1] – в пособии представлены задания, которые помогают выявить состояние фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений;

3 В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко [3] – экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор предложил обследование и анализ: общей картины звукопроизношения, состояния фонематического слуха, готовности к звуковому ана-

лизу, уровня овладения ребенком звукослоговой структуры языка, степени сформированности фразовой речи;

4 Н. И. Дьяковой [2] – диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. В пособии представлены исследования фонематического восприятия, фонемного анализа, звукового синтеза.

Нами было проведено обследование особенностей сформированности фонематического восприятия у детей старшей логопедической группы с общим недоразвитием речи. В эксперименте приняли участие 10 детей с общим недоразвитием речи в возрасте 5–6 лет.

В процессе проведения обследования детям оказывалась помощь в двух случаях:

- 1) при непонимании смысла инструкции показывали образец выполнения;
- 2) повторяли задание, если дети его забывали.

Цель всех заданий: выявить состояние фонематического восприятия у детей.

В качестве лингвистического материала нами были использованы таблицы слогов, слов. Задания предъявлялись в устной форме.

За выполнение каждого задания детям начислялось определённое количество баллов от 1 до 5.

Подобный способ оформления позволяет не только зафиксировать результат, но и проследить динамику развития ребёнка в результате коррекционного обучения.

У детей выявлен низкий уровень развития фонематического восприятия. Для детей характерны нарушения восприятия не только нарушенных в произношении звуков, но и правильно произносимых. Дифференциация согласных, оппозиционных по звонкости–глухости, для детей сложнее, чем различение согласных по твердости–мягкости, по месту и способу образования.

Наибольшие трудности вызвали задания на узнавание заданного звука в слогах и в словах, а также задания на различение слов в предложении, близких по звуковому составу, но разные по смыслу.

На формирование фонематического восприятия у детей вторично влияют недостатки звукопроизношения, а также низкий уровень развития речевого внимания.

На основе проведенного анализа результатов исследования были сделаны выводы о низком уровне развития фонематического восприятия у

детей общим недоразвитием речи третьего уровня и выявлены его основные особенности.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы: недостаточное различение фонем на слух и в произношении, несформированность фонематических представлений снижает у детей готовность к звуковому анализу, такие дети нуждаются в целенаправленной коррекционно-развивающей работе.

Библиографический список

1 Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/6/0415/6_0415-12.shtml. (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.

2 Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – URL: <https://www.nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2018/11/25/dyakova-n-i-diagnostika-i-korrektsiyafonematchesogo>. (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.

3 Коноваленко, В. В. Обследование звукопроизношения / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : Гном-пресс, 2000. – URL: <http://www.les-skazka8.ru/files/instrument.docx>. (дата обращения: 07.04.2020). – Текст : электронный.

4 Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е издание. – Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2008. – Текст : непосредственный.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ (С. ГЛЯДЯНСКОЕ КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Аннотация. В работе рассмотрены особенности связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, а так же компоненты связной монологической речи (лексический, речевой, грамматический) и диагностики их изучения.

Ключевые слова: связная монологическая речь, общее недоразвитие речи третьего уровня, лексический компонент, речевой компонент, грамматический компонент.

Развитие речи считается одним из важнейших направлений в деятельности педагога, так как обеспечивает своевременное психическое развитие ребенка. Речь не возникает сама по себе. Она является составной частью общения, которое сочетается с какой-либо другой деятельностью.

В последнее время значительно увеличилось количество детей дошкольного возраста с недостатками речевого развития, среди которых ведущее место занимает общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи относится к речевым нарушениям, которые проявляются на всех уровнях речезвуковой деятельности с преимущественным недоразвитием лексико-грамматической стороны. Нарушения грамматического строя обнаруживаются как на уровне парадигматических, так и синтагматических отношений. В целом формирование монологической формы речи при общем недоразвитии речи происходит с большими трудностями, чем просто овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [3].

Актуальность проблемы формирования навыков связной монологической речи у детей с ОНР обусловлена тем, что при общем недоразвитии

речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. В тоже время одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи и её компонента – монологической речи.

В психолого-педагогической и лингвистической литературе имеются исследования по вопросам освоения дошкольниками синтаксического строя русского языка, в частности, о формировании предложений в детской речи и некоторых особенностях их грамматического оформления (А. Н. Гвоздев, А. М. Леушина, Л. А. Пеньевская, Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, Д. Б. Эльконин, В. И. Ядэшко). Отмечается, что связная речь детей дошкольного возраста бедна, стереотипна, изобилует ошибками. Особенно это проявляется в речи старших дошкольников с речевым недоразвитием (В. В. Гербова, Г. М. Лямина, и др.) [2].

В работах О. Е. Грибовой, Т. Б. Филичевой, Р. Е. Левиной, Е. Ф. Собонович, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой и др. описывается характер нарушений связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи, но особенности проявления нарушений до сих пор являются актуальными в логопедии [4].

Изучение связной монологической речи проводилось у детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи третьего уровня» на базе детского сада № 2 (экспериментальная группа) и детского сада «Малышок» (контрольная группа) с. Глядянское Курганской области.

Для изучения состояния связной монологической речи нами был осуществлен анализ и выбор диагностических методик, подбор наглядного и дидактического материала.

Далее была составлена комплексная диагностическая методика, направленная на изучение каждого компонента монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, а именно лексического, речевого и грамматического.

Выявление уровня сформированности лексического компонента связной монологической речи детей проводилось по методике В. К. Воробьевой [1]. Обследование речи проводилось по четырем сериям.

Первая серия сосредоточена на обнаружении репродуктивных потенциалов речи детей и содержит два задания: пересказать текст как можно детальнее; пересказать этот же текст, но коротко.

Вторая серия экспериментальных заданий обращена на обнаружение плодотворных речевых потенциалов детей: умения автономно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам; умения реализовать данную программу в единое связное сообщение.

Третья серия – обнаружение особенностей строя связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания.

Четвертая серия заданий нацелена на выяснение состояния ориентировочной деятельности.

Для определения уровня сформированности речевого компонента связной монологической речи использовалась адаптированная методика О. С. Ушаковой «Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» (пять картинок) или по другой серии из 4–5 картинок» [5].

Выявление уровня сформированности грамматического компонента монологической речи детей осуществлялось по методике Р. И. Лалаевой «Составление рассказа с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога» [4].

Все задания оценивались в баллах и определялся соответствующий уровень сформированности каждого компонента и связной монологической речи в целом.

Полученные результаты показали, что многие дети испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что делает мальчик, девочка?»). У большинства детей при этом отмечались ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов. У большинства испытуемых наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Ещё большие затруднения вызывало у детей выполнение второго задания. Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: «Что сделала девочка?», только один ребенок смог составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание

объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку). У многих отмечались выраженные синтаксические затруднения, 2 испытуемых справились с заданием на низком уровне.

При оценке выполнения последующих заданий на составление различных видов рассказов нами учитывался ряд общих показателей, характеризующих уровень владения детьми навыками рассказывания. Определялись степень самостоятельности при составлении рассказа, связность, последовательность и полнота изложения. При затруднениях в процессе составления рассказа (перерыв в повествовании, длительные паузы и т. п.) оказывалась помощь в виде последовательного использования стимулирующих, наводящих и уточняющих вопросов.

В целом детям удалось составить пересказ, но в основном с той или иной помощью экспериментатора.

Было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникали в начале пересказа. В пересказах почти всех детей наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных частей и т. д.).

У 2 детей трудности в составлении пересказа носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т. п.). Исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств).

При составлении рассказа по серии картинок, несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 6 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки, составление связного самостоятельного рассказа для некоторых детей оказалось недоступным. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Вышеперечисленные особенности лексического компонента связной монологической речи можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания с недостатками сформированности

восприятия, памяти у детей и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

Результаты изучения речевого компонента показывают, что испытуемые не могли составить смысловую программу исходного текста, проявляли слабые языковые возможности. Дети, как правило, не понимали смысла текста для пересказа даже по наглядным опорам, часто отвлекались, были невнимательны, обращались за помощью к логопеду.

По третьему блоку – исследование коммуникативного компонента монологической речи – были получены также низкие результаты, несмотря на то, что дети с общим недоразвитием речи, посещали логопедические занятия и тестовый материал хорошо был им знаком. Но когда было предложено произнести фразу, ускоряя темп, речь детей с общим недоразвитием становилась нечеткой, при этом у детей наблюдалась напряженность, суетливость.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что грамматический компонент сформированности связной монологической речи представлен у детей представлен слабо. Речь детей малоинформативна, вербально выражена не полностью. Средства выражения речи бедны, метафоры, сравнения в речи детей не встречаются.

Задавая вопрос, дети старались действовать по алгоритму, который был дан взрослым: «Можно спросить какой формы, цвета, размера, что с ним можно делать?..», либо без вопросов называли любой предмет, стараясь угадать сразу, что загадал экспериментатор. Ответы в основном были односложные. На вопросы «Что с этим предметом можно делать?», «Где хранится этот предмет?» дети не всегда могли ответить. В составлении самостоятельного рассказа речь большинства детей отличалась нечеткостью, отсутствием ясности высказывания.

Результаты исследования связной монологической речи по всем трем компонентам у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня контрольной и экспериментальной групп получились следующие: испытуемый номер 1 контрольной группы имеет уровень выше среднего. Данный испытуемый в достаточном объеме и последовательно воспроизвел все элементы смысловой программы исходного текста, проявив достаточные репродуктивные возможности. Он полностью понял смысл пересказанного текста, четко воспроизвел его логическую структуру, использовал все, доступные его возрасту, языковые сред-

ства. Ребенок составил смысловые программы связного сообщения по наглядным опорам, смог реализовать все найденные программы в цельное связное сообщение. Выполняя задания, ребенок полностью справился с составлением продолжения рассказа по прочитанному зачину; сформулировал самостоятельное инициативное связное высказывание. Ребенок практически полностью самостоятельно справился с операциями сравнения заданных образцов в смысловом и языковом отношении. Во время диагностики был достаточно активен, быстро давал ответы на вопросы экспериментатора.

Двое детей контрольной и экспериментальной группы имеют средний уровень. Эти испытуемые в среднем объеме и последовательности воспроизвели примерно половину элементов смысловой программы исходного текста, проявив удовлетворительные репродуктивные возможности. Они поняли смысл пересказанного текста в основной его части, сумели в общих чертах воспроизвести его логическую структуру, используя небольшой объем доступных их возрасту языковых средств. Дети составили лишь часть смысловых программ связного сообщения по наглядным опорам, смогли реализовать не более половины найденных программ в цельное связное сообщение. Выполняя задания, дети частично справились с составлением продолжения рассказа по прочитанному зачину; частично сформулировали самостоятельное инициативное связное высказывание. Дети справились с операциями сравнения заданных образцов в смысловом и языковом отношении с помощью экспериментатора. Во время диагностики активность средняя, часто отвлекались.

У двух детей контрольной группы и трех детей экспериментальной группы представлен уровень ниже среднего. Дети в низком объеме и последовательности воспроизвели примерно половину элементов смысловой программы исходного текста, проявив слабые репродуктивные возможности. Они поняли не весь смысл текста, сумели лишь приблизительно воспроизвести его логическую структуру, использовали малый объем доступных их возрасту языковых средств. Испытуемые этого уровня составили лишь часть смысловых программ связного сообщения по наглядным опорам, смогли реализовать не более трети найденных программ в цельное связное сообщение. Выполняя задания, дети часто не справлялись с составлением продолжения рассказа по прочитанному зачину; частично и схематично сформулировали самостоятельное инициативное связное вы-

сказывание. Дети не полностью справились с операциями сравнения заданных образцов в смысловом и языковом отношении. Во время диагностики проявили слабую активность, не показали интереса к выполнению заданий, часто отвлекались.

На основе результатов выполнения заданий диагностики можно сделать следующий вывод: дети испытывают значительные затруднения при пересказе исходного текстового сообщения, допускают многочисленные пропуски глагольных слов, паузы, сопровождающие выбор необходимого слова, что свидетельствует о существенных затруднениях в использовании глагольной лексики. Указанные трудности отражаются на связности речевого высказывания, нарушение которого сопровождается нарушением цельности. Большинство предложений являлись неполными, некомплектными, коммуникативно-слабыми.

Нарушение операций прослеживается в несформированности умения: передавать смысловую программу заданного текста; выделять большую программу целого текста; устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий; находить и развивать замысел; опознавать связные высказывания; выбирать слова, преимущественно глагольной лексики; выбирать средства межфразовой связи; чередовать коммуникативно сильные и коммуникативно слабые предложения в рассказе.

Библиографический список

1 Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с. – Текст : непосредственный.

2 Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с. – Текст : непосредственный.

3 Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Наука, 2010. – Текст : непосредственный.

4 Лалаева, Р. И. Коррекция ОНР у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2009. – Текст : непосредственный.

5 Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : Владос, 2004. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье приведены некоторые материалы по изучению слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи второго уровня, представлены компоненты изучаемого явления, описаны выявленные особенности слоговой структуры у детей и приведены возможные этапы по ее коррекции.

Ключевые слова: слоговая структура слова, моторная алалия, общее недоразвитие речи.

С каждым годом увеличивается число детей с общим недоразвитием речи, при котором нарушены все элементы речевой системы, что серьезно влияет на процесс коммуникации. В том числе у большинства детей отмечаются нарушения слоговой структуры слова, которые признаны стойкими в структуре дефекта детей с ОНР II уровня. А речевое развитие рассматривается как один из показателей успешной адаптации в обществе ребенка с нарушением речи.

А. К. Маркова понимает слоговую структуру как умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации [3].

Описывая общее недоразвитие речи II уровня, Р. Е. Левина указывает, что дети, находящиеся на этом уровне, относительно правильно передают звуковой состав односложных слов, состоящих из закрытого слога и без стечений согласных, а повторение двусложных слов из открытых слогов часто не удается [2].

А. К. Маркова в свою очередь к нарушению слоговой структуры слова относит:

- 1) нарушение количества слогов (эллизия – пропуск слогов, опускание слогаобразующей гласной, итерации – увеличение числа слогов);
- 2) нарушение последовательности слогов в слове (перестановка слогов в слове, перестановка звуков соседних слогов);

- 3) искажение структуры отдельного слога (сокращение стечения согласных, вставка согласных в слог);
- 4) антиципации – уподобления одного слога другому;
- 5) персеверации – застревание на одном слоге слова;
- 6) контаминации – соединение частей двух слов [3].

У изучаемых нами детей общее недоразвитие речи II было обусловлено моторной алалией. Моторная алалия, по определению В. А. Ковшикова, – это вербальное (языковое) расстройство знакового выражения речевой деятельности, проявляющееся в нарушении семантических, лексических, синтаксических, морфологических и фонетических операций [1].

В структуре симптомокомплекса моторной алалии обращают на себя внимание трудности овладения детьми слоговой структурой слова, которые имеют разнотипный характер и проявляются в виде искажений, замен, пропусков, перестановок звуков и слогов. Замены носят нестабильный, хаотичный, стойкий и разносторонний характер. Подобные нарушения слоговой структуры, по мнению Т. А. Титовой, связаны с трудностями актуализации и недостаточностью понимания слов, неустойчивостью их звуковых образов [4]. А. К. Маркова считает, что механизм таких нарушений связан с произносительными и сенсорными возможностями детей с моторной алалией, когда в произношении слова его слоговая структура не является для ребенка целостным звуковым комплексом [3].

Г. Р. Шашкина обращает внимание на то, что при алалии наблюдается взаимозависимость фонемных и лексических затруднений, а также нарушается чувство ритма и возможность сочетать речь с движением. При развивающейся большой речевой активности наблюдаются замена и потеря слоговых элементов, замены звуков, перестановки и пропуски слогов, нарушение ритмической структуры слова [5].

С целью выявления уровня слоговой структуры слова нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, обусловленным моторной алалией.

Слоговую структуру мы изучали по компонентам «фонетико-фонематические процессы» (фонетический слух, фонематический слух и восприятие, речевая память); временно-пространственную ориентацию (ориентация в схеме тела, пространстве и времени), темпо-ритмическую организацию движений (кинетическая и кинестетическая основа движе-

ний, артикулирование слова, темп и ритм) и лексико-грамматическое оформление – с опорой на семантическое значение слова (денотативное, понятийное, контекстуальное значение), опираясь на исследования Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной, Т. А. Титовой и З. Е. Агранович.

Для изучения слоговой структуры мы использовали методики Г. Л. Волковой, О. Б. Иншаковой, А. В. Семенович, А. М. Колесниковой, Г. Н. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной, В. П. Новиковой, Е. А. Стребелевой.

В ходе исследования нами были выявлено: 5 детей имеют низкий уровень сформированности слоговой структуры слова. Это выражается в том, что у них фонетико-фонематические процессы находятся в зачаточном состоянии, ребенок плохо ориентируется во времени и пространстве, динамическая и ритмическая организация движений носит элементарный характер, ребенок воспроизводит только самые простые по слоговому составу слова, семантическим значением слов практически не владеет. Наблюдается искажение слогового состава слов в виде эллизий слогов, пропусков согласных в стечениях, перестановок, персевераций и антиципаций.

Остальные 5 детей имеют средний уровень сформированности слоговой структуры слова. У них недостаточно развиты фонетико-фонематические процессы, ребенок плохо ориентируется во времени и пространстве, владеет не всеми элементами кинетической и кинестетической основы движений, воспроизводит простые по слоговому составу слова и некоторые сложные, семантическим значением слов владеет не полностью.

Мы можем сделать вывод, что для детей навык воспроизведения слоговой структуры представляет особую сложность. Вследствие речевого дефекта самостоятельное общение детей затруднено.

На данный момент нами реализуется логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова. Она состоит из трех последовательно реализуемых этапов:

I этап – Подготовительный. Он включает 15 занятий, 3 недели. Его целью является развитие фонетико-фонематических процессов, временно-пространственной ориентации, выделенных нами компонентов слоговой структуры слова, совершенствование высших психических функций и начало работы с фонетической ритмикой. На этом этапе мы использовали

методики Т. А. Ткаченко, В. В. Колесниковой, С. Е. Большаковой, Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной, Н. Ю. Костылевой;

II этап – Основной. Он включает 32 занятия, 16 недель. Цель данного этапа – развитие динамической и ритмической организации движений, работа по формированию семантики слов. Для реализации данного этапа мы выбрали методики таких авторов как О. В. Витязева, О. И. Крупенчук, С. Е. Большакова, Г. Г. Голубева, Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина, О. Ю. Филимонова, О. С. Ушакова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова;

III этап – Заключительный. Он включает 9 занятий, 3 недели. Цель данного этапа – совершенствование и автоматизация выработанных умений и навыков, полученных на предыдущих этапах работы. На данном этапе мы использовали те же методики и упражнения, что и на предыдущих, но с большим акцентом на самостоятельное выполнение ребенком заданий, с усложнением условий выполнения.

Следует подчеркнуть, что в процессе коррекции мы предлагаем широко использовать метод фонетической ритмики Н. Ю. Костылевой, метод кинезиологии О. В. Витязевой, О. И. Крупенчук и методику работы с детьми с алалией С. Е. Большаковой [2].

Таким образом, мы видим, что нарушение слоговой структуры слова и входящих в нее компонентов у дошкольников с общим недоразвитием речи остается острой проблемой, оказывающей негативное влияние на овладение детьми грамотной речью и на дальнейшее обучение их в школе. Поэтому мы считаем важным осуществлять коррекцию слоговой структуры слова в комплексе с формированием входящих в нее компонентов.

Библиографический список

1 Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков.– Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 304 с. – Текст : непосредственный.

2 Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – Текст : непосредственный.

3 Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 1961. – С. 59–70.

4 Титова, Т. А. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с речевой патологией : учебно-методическое пособие / Т. А. Титова. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. Пушкина, 2010 – 144 с. – Текст : непосредственный.

5 Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.

СПЕЦИФИКА ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ (Г. КУРГАН)

Аннотация. В работе рассмотрены состояния компонентов просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией, определены особенности компонентов просодической речи.

Ключевые слова: просодика, голос, интонация, логическое ударение, тембр.

В настоящее время одной из актуальных проблем является увеличение числа детей с нарушением речи, в частности, с дизартрией, коррекция которой имеет важное медико-педагогическое и социальное значение. Увеличивается количество детей, у которых речевое расстройство связано с органическим поражением центральной нервной системы. В основе данных нарушений лежит одинаковый патогенетический механизм в виде задержки созревания различных отделов нервной системы. Незначительно выраженные мозговые нарушения могут привести к возникновению дизартрии. Существенно при дизартрии страдает голос. Он становится хриплым, напряженным или же, наоборот, очень тихим, слабым. Таким образом, неразборчивая речь при дизартрии обусловлена не только расстройством собственно артикуляции, но и нарушением речевого дыхания, голосообразования и просодики [1].

В исследованиях Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой [3], посвященных проблеме речевых нарушений при дизартрии, отмечается, что нарушение звукопроизношения и просодики являются стойкими и с трудом поддаются коррекции. Это отрицательным образом сказывается на развитии ребенка, на процессах его нервно-психического становления в дошкольном возрасте, а позднее может привести к школьной дезадаптации. Речевые нарушения при дизартрии оказывают отрицательное влия-

ние на формирование и развитие других сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения детей, снижают его эффективность.

В литературе (Е. С. Алмазова, В. А. Артемов, Е. А. Брызгунова, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, О. С. Орлова и др.) неоднократно подчеркивается значение интонации для передачи смысловой и эмоциональной нагрузки высказывания. Мелодико-интонационные средства выразительности организуют устную речь в целом, делая процесс коммуникации более информативным. В логопедии развитию интонационной стороны речи пока уделено значительно меньше внимания, чем формированию речевых звуков. Между тем особенности развития интонации при патологии речи необходимо изучать, так как она не только теснейшим образом связана со всеми компонентами языка, но и является существенным, относительно независимым элементом речевого поведения. Большинство проблем, с которыми сталкиваются дети в процессе общения, возникает в контексте резко выраженных трудностей реализации ритмико-интонационного оформления высказываний. Это обусловлено тем, что нарушение просодической организации речевого потока оказывает негативное влияние как на развитие устной разговорной речи, так и на усвоение письма и чтения. Учитывая вышеизложенное, становится очевидным, что просодическая сторона речи играет большую роль в речевом развитии ребенка. У детей с речевой патологией данная проблема приобретает особую актуальность, т. к., кроме коммуникативной, смысловой, эмоциональной функции, просодия несет еще и компенсаторную нагрузку [3].

Нами проводилось исследование на базе МДОУ № 12 компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. В состав исследуемой группы вошли дети с дизартрией. В группу вошли дети 5–6 лет в количестве 5 человек.

Исследование просодики у старших дошкольников с дизартрией проводилось посредством диагностического инструментария по изучению просодической стороны речи, представленной Е. Ф. Архиповой [2].

- 1 «Методика восприятия интонации».
- 2 «Методика воспроизведения интонации».
- 3 «Методика восприятия логического ударения».
- 4 «Методика воспроизведения логического ударения».
- 5 «Обследование модуляций голоса по высоте».
- 6 «Обследование модуляций голоса по силе».

7 «Методика восприятия тембра».

8 «Методика воспроизведения тембра голоса».

Оценка состояния просодической стороны речи осуществлялась в баллах, в конечном итоге определялся уровень сформированности просодической стороны речи по изучаемым компонентам. Общий балл: 0–6 баллов – низкий уровень развития, 7–14 баллов – уровень ниже среднего, 15–21 балл – средний уровень, 22–27 баллов – уровень выше среднего, 28–32 балла – высокий уровень.

В ходе анализа психолого-педагогической характеристики детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями мы выявили, что развитие просодических компонентов речи у детей с речевыми нарушениями имеет свои особенности. К ним относятся: недостаточная громкость голоса, узкий динамический диапазон, недостатки модуляций голоса по высоте и силе, нарушения тембровой окраски речи; у детей наблюдаются трудности при восприятии и воспроизведении различных типов интонации, нарушении ритма, темпа речи.

В процессе исследования мы выяснили, что диагностика состояния просодической стороны речи детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями должна включать в себя оценку уровня развития всех компонентов просодической стороны речи – темпо-ритмической организации речи, мелодики, интонации, логического ударения, пауз, состояния дикции, а также речевого дыхания. В зависимости от специфических особенностей проявления речевого нарушения в соответствии с клинико-педагогической классификацией речевых нарушений многие авторы при диагностике компонентов речи акцентируют свое внимание на разных из них. Диагностические методики различных авторов имеют свои особенности (в последовательности и построении заданий, в методах оценки результатов и прочее), однако все авторы сходятся в необходимости детальной оценки всех компонентов просодической стороны речи детей, в их взаимосвязи с развитием речи и личности ребенка в целом [4].

По результатам экспериментального исследования мы выявили, что состояние развития просодической стороны речи детей с дизартрией значительно отстает от нормы как при выполнении заданий на восприятие компонентов просодической стороны речи, так и при выполнении заданий на воспроизведение компонентов просодической стороны речи. Чаще всего просодическая сторона речи нарушается у детей с дизартрией.

Таким образом, дети с дизартрией имеют нарушения произношения, грамматического строя речи, бедность словарного запаса, а также нарушения темпа и плавности речи. Их моторика отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Им свойственны не резко выраженные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности.

Библиографический список

1 Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогической наук / Е. Э. Артемова. – Москва, 2014. – Текст : непосредственный.

2 Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель : ХРАНИТЕЛЬ, 2013. – С. 319. – Текст : непосредственный.

3 Бабина, Г. В. Лингвистические и психолингвистические аспекты организации работы над произносительной стороной речи у детей с дизартрией / Г. В. Бабина, Р. Е. Идес. – Москва, 2015. – Текст : непосредственный.

4 Бабушкина, Р. Л. Логопедическая ритмика : методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова ; под ред. Г. А. Волковой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2012. – 176 с. – Текст : непосредственный.

5 Барышникова, С. М. Логопедическая ритмика в рамках коррекционно-развивающей работы ДОУ / С. М. Барышникова, Е. В. Козлова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2015. – № 4.

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье представлены материалы, посвященные анализу методов исследования звукослоговой структуры слова у детей с дизартрией.

Ключевые слова: звукослоговая структура слова, дизартрия, методы исследования, коррекция нарушений звукослоговой структуры.

При нормальном речевом развитии и в условиях его патологии становление и функционирование всех компонентов языковой системы – фонетики, лексики и грамматики – органически связано с таким понятием, как звукослоговая структура слова.

Коррекция звукослоговой структуры слова – одна из приоритетных задач логопедической работы с дошкольниками с дизартрией.

Большинство специалистов, занимающихся изучением структуры дефекта речи при дизартрии, понимают под этим дефектом невнятную, смазанную, мало разборчивую речь, обусловленную очаговыми поражениями мозга. Основные проявления дизартрии: нарушения артикуляции звуков; речевого дыхания; нарушение голосообразования и, как следствие, нарушение качества голоса; нарушения темпа, ритма и интонации речи [4].

Дизартрия выделяется в рамках клинико-педагогической классификации и относится к категории нарушений фонационного оформления речи.

Для того, чтобы помощь таким детям была максимально эффективной, необходимы ранняя диагностика и соответствующая коррекционная работа.

Среди немногочисленных методик по изучению звукослоговой структуры слова у детей с дизартрией нами были изучены методики следующих авторов: Л. В. Лопатиной, Н. Ю. Сафонкиной, С. В. Дель, Н. С. Четверушкиной, Т. А. Ткаченко.

Результаты исследований Е. Ф. Архиповой, О. Ю. Федосовой, Л. В. Лопатиной показали, что процесс формирования слоговой структуры

слова у детей с дизартрией значительно отличается от возрастной нормы. Для них характерен низкий уровень сформированности ведущих компонентов, значимых для формирования слоговой структуры слова: уровень овладения звукопроизношением, показатели сформированности фонематических процессов, состояние артикуляционной моторики, оптико-пространственной ориентации, возможности динамической и ритмической координации движений, уровень развития памяти на последовательный линейный ряд и других речевых и неречевых процессов.

Таким образом, поскольку у детей с дизартрией искажен звуковой фон собственной речи, снижена двигательная память на речевые кинестезии, несформированы пространственные представления и аналитико-синтетическая звуковая деятельность, нормального освоения звуко-слоговой структурой речи не происходит.

Обследование звуко-слоговой структуры слова должно основываться на принципах анализа речевых нарушений, разработанных Р. Е. Левиной: принцип развития, принцип системности и принцип связи речи с другими сторонами психического развития.

Для того, чтобы составить целостную картину нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией, нам необходимо исследовать у них следующие компоненты речи:

- общая и мелкая моторика;
- фонематические процессы;
- звукопроизношение;
- слоговая структура слова;
- сукцессивные процессы;
- пространственные представления.

Учитывая механизмы дизартрии, а также связь звуко-слоговой структуры слова с другими сторонами речи, изучение должно включать три последовательных этапа:

1 этап – Обследование моторной базы речи.

2 этап – Обследование речевых функций.

3 этап – Обследование звуко-слоговой структуры слова.

Первый этап – Обследование моторики

На данном этапе осуществляется обследование моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. А именно такие па-

раметры моторной базы речи, как кинестетический праксис и кинетический праксис.

Изучив методики Л. В. Лопатиной, Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной, Т. А. Ткаченко мы отобрали задания, наиболее эффективные, на наш взгляд, для изучения моторных функций у дошкольников с дизартрией.

Методики позволяют оценить такие качества движений, как:

- объем движений;
- тонус;
- подвижность;
- переключаемость;
- саливация (преимущественно в артикуляционной моторике);
- темп;
- точность.

Изучение моторной базы речи содержит следующие разделы.

1 Исследование состояния артикуляционной моторики.

2 Исследование состояния мимической моторики.

3 Исследование состояния общей моторики.

4 Исследование состояния мелкой моторики.

Второй этап – Обследование речевых функций

В данный блок входит изучение состояния таких компонентов, как звукопроизношение и фонематические представления.

Для изучения диагностики звукопроизношения мы приняли к рассмотрению методики М. Ф. Фомичевой «Обследование состояние звукопроизношения», Г. В. Чиркиной «Методика обследования речи детей», а также нами была использована карта речевого обследования О. И. Крупенчук [5].

Диагностика данного компонента включает в себя 2 части:

- 1) изолированное произношение каждого звука;
- 2) произношение звуков в словах.

Для изучения фонематических процессов мы взяли методику Г. В. Чиркиной «Обследование фонематических процессов».

Диагностика состоит из 4 направлений:

- 1) узнавание неречевых звуков.

Для изучения данного направления перед ребенком ставится задача определить на слух, какой из инструментов звучит (бубен, погремушка, колокольчик, барабан, свисток);

2) различение слов близких по звуковому составу.

Это направление предполагает задействовать в работе слуховой и зрительный анализатор, а именно, показать на картинке, например, где изображен лук, а где люк;

3) дифференциация слогов.

Перед ребенком ставится задача показать кружок, когда он услышит новый слог, например, на-на-на-па;

4) дифференциация фонем.

Данное направление задействует двигательный анализатор. Ребенку необходимо хлопнуть в ладоши, когда услышит, например, звук [Л], и топнуть, когда услышит звук [М].

Третий этап – Обследование слоговой структуры слова

В данный блок входит изучение состояния таких компонентов, как:

- слоговая структура слова;
- сукцессивные процессы;
- ритм.

Наиболее подробно, на наш взгляд, изучение слоговой структуры слова освещено в методике З. Е. Агранович, А. К. Марковой «Обследование слоговой структуры слова» [1].

Диагностика слоговой структуры слова включает в себя:

- 1) повтор слогов, состоящих из разных гласных и согласных звуков;
- 2) повтор слогов из разных согласных, но одинаковых гласных;
- 3) повтор слогов из разных гласных, но одинаковых согласных звуков;
- 4) повтор слогов из одинаковых гласных и согласных звуков, но с разным ударением;
- 5) произнесение слов разной слоговой сложности (14 классов);
- 6) произнесение предложений с большой концентрацией сложных слов.

Опираясь на работу А. Н. Корнева [1], мы составили методику изучения сукцессивных процессов, в которую включили следующие задания:

- «Разделить слово на слоги»;
- «Составить слово из предложенных слогов»;
- «Из предложенных слов выбрать слова с один, двумя, тремя слогами»;

- «Сравнить слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу».

Для более подробного обследования сукцессивных процессов можно использовать слова разной слоговой сложности (с одним, двумя, тремя слогами, с закрытыми слогами и со стечением согласных) в таких заданиях, как разделение слов на слоги и составление слов из предложенных слогов.

И последний компонент, который входит в состав исследования – обследование восприятия и воспроизведения ритма.

Изучив программу обследования, разработанную Е. Э. Артемовой и Е. Ф. Архиповой, мы отобрали наиболее эффективные задания для изучения данного компонента [2].

Изучение восприятия и воспроизведения ритма включает в себя следующие разделы:

- 1) исследование восприятия ритма.

Для изучения восприятия ритма используется задание «Послушай и покажи», где ребенку дается словесная инструкция: «Послушай, сколько было ударов, и покажи соответствующую карточку»;

- 2) исследование воспроизведения ритма.

Для изучения воспроизведения ритма используется задание «Послушай и повтори». Важным является то, что опора должна осуществляться на слуховой анализатор (без опоры на зрительный). Данное задание предполагает различные варианты ударов: громкие и тихие.

Используемая программа обследования предполагает собственную систему оценивания, которая позволяет дифференцировать ответы испытуемых в зависимости от степени самостоятельности и участия педагога в выборе нужного решения.

При детской дизартрии, в связи с особым патологическим состоянием головного мозга, освоение звукослоговой структуры происходит в условиях двигательной и психологической недостаточности, поэтому работа по коррекции слоговой структуры слов должна вестись длительно, систематизировано, по принципу от простого к сложному, с учетом ведущего вида деятельности детей (занятия в игровой форме) и с применением наглядности.

Тщательное исследование слоговой структуры слов играет большую роль в успехе логопедической работы. Недостаточная степень коррекции

данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии, а также вызывает появление вторичных психических наслоений, связанных с болезненным переживанием этих явлений, о чем свидетельствует повседневная логопедическая практика.

Библиографический список

1 Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2001. – Текст : непосредственный.

2 Архипова, Е. Ф. Особенности логопедической работы при коррекции дизартрии / Е. Ф. Архипова. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 1(3). – С. 36–42.

3 Волкова, Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.

4 Дубовская, В. А. К вопросу о детской дизартрии / В. А. Дубовская, М. С. Трифонова. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях : сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции 28 апреля 2018 года. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2020. – 254 с.

5 Мониторинг коррекционно-логопедической работы : учебно-методическое пособие / под ред. О. В. Елецкой. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2016. – 400 с. – Текст : непосредственный.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАЮ ДИАЛОГА

Аннотация. В работе рассмотрены подходы к понимаю диалогической формы речи отечественными психологами в различных областях психологии.

Ключевые слова: диалогическая форма речи, диалог, психология.

Диалог в нашей жизни имеет большое значение. На диалогической форме речи строится все человечество, коммуникация и взаимодействие между людьми. На сегодняшний день понятие диалогическая форма речи недостаточно изучено. В нашей статье мы попытаемся проанализировать различные подходы к понимаю «диалога» в различных отраслях психологии. Сегодня не осталось ни одной отрасли психологии, где не было бы затронуто понятие «диалог». Диалог исследуется в общей психологии, социальной психологии, клинической психологии, возрастной и педагогической психологии, психологическом консультировании и психотерапии и т. д. Рассмотрим подходы к пониманию диалога с точки зрения перечисленных выше отраслей.

В большинстве работ, связанных с понятием «диалогическая форма речи», даются разные определения диалога. В основном он определяется как обмен речевыми высказываниями. Рассмотрим некоторые определения диалога отечественными психологами. По мнению Н. С. Пашук, диалог – жанр, состоящий из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящего собеседником [1]. Е. А. Чаладзе считает, что диалог – это форма речи, живое общение, в результате которого его участники развиваются и обогащаются духовно и интеллектуально [3]. В. П. Глухов дает определение диалогической речи как первичной по происхождению формы речевого высказывания [4]. Проанализировав различные определения диалога, мы обозначили свое понимание данного термина. Диалог – вид общения, предполагающий знание языка, умение

им пользоваться при построении связного высказывания и налаживания речевого взаимодействия с партнером.

Современное диалоговедение (теория диалога), с точки зрения общей психологии, берет свои истоки в работах М. М. Бахтина. Уникальность его исследований заключается в том, что, будучи филологическими по своей природе, они позволили увидеть различные лингвистические аспекты диалогической речи и тем самым обозначить объект исследования и возможные подходы к его изучению. М. М. Бахтин определял диалог с точки зрения филологии, как суть бытия, форма речевого взаимодействия. В структуру диалога М. М. Бахтин включил три категории: 1 Я – для себя; 2 Другой – для меня; 3 Я – для другого. Иными словами он предполагает не только существование одного Я, но и присутствие «Я – другого», с которым происходит диалог. Для М. М. Бахтина если бытие – это поступок, то он предполагает личность, которая направлена на человека, с которым взаимодействует. Следовательно, мир состоит из множества диалогических связей [1].

Рассмотрим диалогическую форму речи с точки зрения социальной психологии. Социальная психология подразумевает изучение психологии взаимоотношений между людьми в социуме. Именно в социуме происходит личностное, социальное становление и развитие человека. В том числе интенсивное развитие диалогической формы речи осуществляется именно в социуме. Специалистом в области социальной психологии был А. А. Бодалёв. По его мнению, диалог между личностями является важным условием бытия людей, без которого невозможно полноценное развитие у человека ни одной высшей психической функции, психических свойств и личности в целом. А. А. Бодалёв отмечал, что с помощью диалога в общении выражаются отношения с их избирательностью, активностью или отрицательным характером. Он выделил, что обращение человека с человеком является способом или формой общения [2].

В клинической психологии понятие «диалог» использовали для исследования нарушений самосознания у людей, имеющих психические расстройства. Исследователем в этом направлении была Е. Т. Соколова. Диалогический подход Е. Т. Соколовой предусматривал, что психотерапевтическое взаимодействие должно учитывать особенности того внутреннего диалога Я-другой, который сложился в структуре самосознания пациента. Иными словами, основные усилия должны быть направлены на

создание условий, которые позволят озвучить «внутренние голоса» пациента, для того, чтобы они могли «быть услышанными» [5].

Важное значение взаимозависимости речевых процессов придает З. Г. Кисарчук, исследовавшая формальные и содержательные характеристики диалога младших школьников в области возрастной и педагогической психологии. Автор понимает диалог как непосредственное общение двух субъектов, осуществляющееся при помощи речи. Ключевыми характеристиками диалога являются следующие признаки: реплики диалога побуждают партнера к ответному высказыванию, каждое ответное высказывание является реакцией на предыдущее [3].

С точки зрения психологического консультирования и психотерапии диалог занял большое место в трудах А. Ф. Копьева. Отталкиваясь от идей М. М. Бахтина, автор приводит доводы диалогического подхода к пониманию консультативного процесса и описывает три типа состояния клиентов, отличающихся нежеланием–невозможностью вступления в диалог. В своих трудах А. Ф. Копьев выделяет такой термин как «диалогическая интенция», который означает в первую очередь намерение, направленность сознания на цель, стремление к диалогу. В психологическом консультировании эта особенность проявляется в готовности человека свободно оценивать себя, окружающую среду, ситуации общения, занимать определенную позицию ко всему. Именно эта свобода отношения в консультативной беседе и является диалогической интенцией [4].

Изучив подходы к диалогической форме речи в каждой из вышеперечисленных отраслей психологии, можно отметить, что везде диалог занимает ведущую ступень, на которой строится вся деятельность психолога. Но не для всех отечественных авторов диалог является первичным. Некоторые психологи считают диалог средством изменения другого или воздействия на него, или же как условие совместной эффективной деятельности. Например, для М. М. Бахтина и А. А. Бодалева диалог первичен, поскольку они считают, что это суть бытия, которая дает толчок развитию человека в целом. Для других же авторов таких, как А. Ф. Копьев, Е. Т. Соколова диалог вторичен, поскольку выступает средством совместной деятельности. Таким образом, сущность диалога заложена в онтологической основе, и его определение зависит целиком и полностью от того, какую функцию он выполняет.

Библиографический список

- 1 Бахтин, М. М. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000.
- 2 Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва-Воронеж, 1996. – 342 с. – Текст : непосредственный.
- 3 Кисарчук, З. Г. Влияние особенностей диалога младших школьников на эффективность их совместной деятельности : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07 / З. Г. Кисарчук. – Киев, 1985. – 178 с. – Текст : непосредственный.
- 4 Копьев, А. Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники / А. Ф. Копьев. – Текст : непосредственный // Психологическое консультирование и психотерапия : хрестоматия. Т. 1. Теория и методология / под редакцией А. Б. Фенько, Н. С. Игнатъевой, М. Ю. Локтаева. – Москва : Московский психотерапевтический журнал, 1998. – С. 52–66.
- 5 Соколова, Е. Т. Моделирование стратегий психотерапевтического общения при патологических внутренних диалогах / Е. Т., Соколова, Е. П. Чичельницкая. – Текст : непосредственный. // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 102–120.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности коммуникативной компетенции у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, а также роль общения в жизни человека.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, общее недоразвитие речи.

В психологии и педагогике XX века одним из главных условий развития ребенка является общение. Общение играет наиважнейшую роль в формировании личности, является ведущим видом деятельности человека. Цель общения – не только познание, а также оценка самого себя путем общения с другими людьми [1].

В настоящее время параллельно с термином «общение» все чаще употребляется термин «коммуникативная компетенция». Под коммуникативной компетенцией Ю. Н. Емельянов подразумевает способность человека взаимодействовать вербально, невербально или молча; интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств и с учетом коммуникативных возможностей собеседника [1].

Коммуникативная компетенция – это неотъемлемая часть деятельности ребенка, которая в свою очередь влияет на речевое и психическое развитие, а также формирует в нем личность. Коммуникативная компетенция является сложным, многогранным образованием, свое развитие начинает в дошкольном возрасте.

Коммуникативная компетенция у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня отличается от навыков речевого развития детей, не имеющих речевых нарушений, и имеет свои особенности.

В зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня не демонстрируют переживание речевого дефекта [2]. К общению такие дети стремятся не охотно, на вопросы отвечают односложно, стараются избегать ситуаций, где требуется использовать речь. В играх часто используют невербальные средства общения.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня можно отметить речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, замкнутости, также можно наблюдать агрессивность, и часто заниженную самооценку. Такие дети стараются избегать общения со взрослыми и сверстниками. При необходимости коммуникации охотнее вступают в разговор со взрослым, чем со сверстниками. Все действия ребенка с общим недоразвитием речи третьего уровня сопровождаются молчанием. В конфликтные ситуации, возникшие между другими детьми, включаются активно.

У детей с общим недоразвитием речи третьего уровня наблюдается ограниченный словарный запас, он не выходит за рамки обиходно-бытовой тематики. У таких детей нарушена звуковая и понятийная сторона речи, включающая нарушения лексического запаса и грамматического строя.

Анализируя вышеперечисленное, можно сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня нарушения затрагивают все компоненты коммуникативной компетенции:

- словарный запас ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием;
- нарушено фонематическое восприятие;
- наличие развернутой фразовой речи с элементами недоразвития лексики, грамматики;
- низкая речевая активность;
- сниженная потребность в общении;
- несформированность способов коммуникации (диалогической и монологической речи);
- незаинтересованность в контактах;
- неумение ориентироваться в ситуации общения.

Библиографический список

1 Психология развития / под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. – Москва : ЧеРо, 2005. – 524 с. – Текст : непосредственный.

2 Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : в 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) : пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Альфа, 1993. – Текст : непосредственный.

Е. В. Константинова, Л. С. Дмитриевских
Курганский государственный университет, г. Курган

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы состояния звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста и основные причины, вызывающие нарушения, а также предложены методики по обследованию состояния слоговой структуры слова.

Ключевые слова: звукослоговая структура, ошибки звукослоговой структуры, общее недоразвитие речи, дошкольники.

С каждым годом увеличивается число детей с общим недоразвитием речи, а значит и возникает необходимость в изучении детей с отклонениями в речевом развитии. У преобладающего числа дошкольников возникают большие затруднения в воспроизведении звукослоговой структуры слова, поэтому в последнее время специалисты имеют большой интерес и необходимость в развитии слоговой структуры слова, а также определяют ее коррекцию как одну из важнейших задач коррекционной работы у детей с различными клиническими нарушениями, а в дальнейшем и для предупреждения нарушений письма и чтения.

В настоящее время встречается большое количество понятий слоговой структуры слова. Нами были проанализированы понятия таких авторов, как А. К. Маркова, А. Р. Лурия, Н. С. Четверушкина и другие, которые внесли значительный вклад в понимание и развитие звукослоговой структуры слова, и мы остановились на определении, сформированном компилятивным путем.

Под определением «слоговая структура слова» подразумевают связь слогов в слове, умение чередовать ударные и безударные слоги различной сложности, воспроизводить количество и последовательность звуков и слогов. Также стоит отметить, что слоговая структура слова представлена структурой, которая представляет кинетическую артикуляционную программу, лежащую в основе появления плавных, протекающих во времени двигательных навыков.

Степень выраженности отклонений языковой системы может быть различна, поэтому в настоящее время существует классификация общего недоразвития речи, изначально разработанная Р. Е. Левиной [5], состоящая из трех уровней, которые по-своему описывают особенности речи детей в зависимости от сложности дефекта и перехода от одного уровня к другому.

Многие ученые (А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Н. Х. Швачкин, О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина) говорили о временных нарушениях развития речи у детей, объясняя это тем, что возникают так называемые «физиологические» трудности из-за незрелости моторных и фонематических предпосылок развития речи в раннем возрасте. Исследования показывают, что в норме эти нарушения к 2–2,5 годам преодолеваются, а после 2,5 лет нарушения почти не наблюдаются [1].

В случаях речевой патологии возрастные нарушения к трем годам не исчезают из детской речи, а, наоборот, данные нарушения приобретают ярко выраженный, стойкий характер. Также стоит отметить, что нарушения могут встретиться через большой промежуток времени вновь, как только ребенок столкнется с новой, сложной для него звукословесной структурой слова. Но бывают случаи, когда дети специально избегают таких речевых ситуаций, зная, что у них это вызовет трудности в произношении [1].

Изменения правильного слогового звучания могут проявляться по-разному.

1 Нарушение количества слогов:

- элизия, сокращение (пропуск) слогов и звуков («моток» – молоток).

Г. М. Лямина утверждала, что происходит рассогласованность между речедвигательным анализатором и образами, которые мы слышим, поэтому и возникают элизии [4].

- опускание слогаобразующей гласной («пинино» – пианино).

Данный вид нарушения встречается очень редко;

- итерации – увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных («оманата» – комната).

Возникают из-за расчленения стечений слова на составляющие звуки.

2 Нарушение последовательности слогов в слове:

- перестановка слогов и звуков в слове («деворе» – дерево);

- перестановка звуков соседних слогов («гебемот» – бегемот).

3 Искажение структуры отдельного слога:

- сокращение стечений согласных: сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капута» – капуста); слог со стечением согласных – в слог без стечения («тул» – стул).

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. Б. Есечко и О. Н. Усанова выделили дефект сокращения стечений согласных как самый распространённый в словах различной сложности у детей с общим недоразвитием речи [5];

- вставки согласных в слог («лимонт» – лимон).

А. К. Маркова говорила [5], что при произнесении стечений согласных происходит распределение между двумя звуками. Из-за фонетического разнообразия трудно произносить стечения согласных.

4 Уподобление слогов («кококосы» – абрикосы).

Некоторые исследователи видят причину уподобления слогов в том, что ребенок недостаточно владеет полным словарным запасом и при этом у него несформированные еще некоторые звуки.

5 Персеверации – застревание на одном слоге в слове, циклический повтор («пананама» – панама; «ввалабей» – воробей, «кукукла» – кукла).

6 Антиципации – замена предшествующих звуков последующими («нананасы» – ананасы, «пипитан» – капитан).

7 Контаминации – соединение частей двух слов («холодильница» – хлебница, холодильник) [1].

Многие исследователи, изучая состояние нарушений звукослоговой структуры слова при общем недоразвитии речи, выделяли следующие причины нарушения и характерные для этих причин искажения.

При первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка (состояние сенсорных и фонетических, фонематических возможностей), Н. С. Четверушкина указывала на преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов [3].

Исследователь Е. Ф. Архипова в своих работах к нарушениям при слуховом недоразвитии относила уподобление слогов и сокращение стечений согласных [2].

Нарушение артикуляционной моторной сферы приводит к таким ошибкам в слоговой структуре слова, как сокращение числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при наличии большого количества неправильно произносимых звуков слоговая

структура слова в большей степени проявляется в сокращении стечений согласных.

При недостаточности оптико-пространственной организации нарушается линейность построения и этапность прохождения любой сенсорной и двигательной программы. Пространство помогает представить целостную картину окружающего, а поэтому если оно будет нарушено, то это отразится на речевом развитии ребенка, возникнут трудности в построении и воспроизведении элементов слова [2].

В дополнение, попытаемся проанализировать специфику изменений правильного слогового звучания у детей с клиническими нарушениями.

Г. В. Бабина и Н. Ю. Шарипова считают, что контингент детей с моторной алалией испытывают затруднения в спонтанном использовании фраз и слов усложненной слоговой структуры [3].

У детей нарушено двигательное, слуховое, словесное, кинестетическое восприятие, поэтому затруднен выбор правильной последовательности слогов и звуков. Также нарушается ритмическая сторона речи и пространственные представления. Поэтому наиболее часто встречаются при алалии элизии, итерации, сокращение стечений согласных, персеверации, контаминации, также наблюдается недоговаривание слов. Дети могут изменять структуру слова так, что ее трудно будет узнать. Достаточно редко встречаются ошибки в уподоблении слогов.

У дошкольников с минимальными проявлениями алалии при спонтанном произнесении наблюдаются следующие искажения слоговой структуры слова: добавления гласного между стечениями согласных звуков (гном – «ганом»), сокращения согласных в стечениях (шкаф – «каф»), сокращения числа слогов (апельсин – «писин»), замены по типу уподобления слогов (автомат – «татамат»), замены гласных звуков по типу уподобления (помидор – «пимидоу»), добавления звуков по типу уподобления (полотенце – «палянтеньсе»), перестановки слогов отмечаются только у некоторых дошкольников, но персеверации могут увеличиваться у детей при уподоблении звуков [3].

У детей с ринолалией нарушено речевое дыхание, моторные действия (тонус), фонематический слух, звукопроизношение – все это влияет на состояние звукослоговой структуры слова, и появляются такие ошибки, как элизии, уподобления слогов, добавление числа слогов, перестановка слогов и звуков.

В работах Г. В. Гуровец и С. И. Маевской, посвящённых изучению проблем воспроизведения звукослоговой структуры слова при дизартрии, большое внимание отводится значению артикуляционного аппарата. Дети испытывают трудности воспроизведения артикуляционного уклада, его переключения с одной позиции на другую [3].

В работах другого исследователя – Л. В. Лопатиной – говорится о том, что при дизартрии дети дифференцируют изолированные слоги, их последовательность разной степени сложности, но при этом у них возникают затруднения в распознавании ошибок в собственной и чужой речи. Эти исследования помогли Л. В. Лопатиной прийти к выводу, что у детей со стертой формой дизартрии нарушено как фонематическое, так и фонетическое восприятие [3].

Изучением стертой дизартрии занималась отечественный исследователь Е. Ф. Архипова, которая пришла к выводу, что при нарушениях ритмической и динамической организации движений, из-за искажения фонематического слуха и недостаточной иннервации мышц, наличия диспрактических расстройств, которые препятствуют поиску нужной артикуляции, могут встречаться такие ошибки в слоговой структуре слова: элизии, ошибки при передаче звукозаполняемости слов, перестановки и замена звуков, слогов – антиципации, уподобление слогов, сокращение при стечении согласных в слове (искажения структуры отдельного слова) [3].

Ряд исследователей (Р. Е. Левина, Л. С. Волкова, Т. Б. Филичева, Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова) отмечают главные особенности воспроизведения звукослоговой структуры слова, основываясь на периодизацию общего недоразвития речи Р. Е. Левиной [5].

Мы остановимся на характеристике звукослоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи Н. В. Курдвановской, Л. С. Ванюковой [4].

На первом уровне дети не способны воспроизводить слоговую структуру, так как в речи отсутствуют слова. Их активная речь состоит из отдельных аморфных слов-корней («ма» вместо «мама», «ав» – «собака» и т. д.). У неговорящих детей подражательная деятельность реализуется в слоговых комплексах, состоящих из двух–трех плохо артикулируемых звуков: «согласный + гласный» или, наоборот, «гласный + согласный».

На втором уровне речевого развития отчетливо выявляются затруднения в воспроизведении слоговых структур. Детям доступно воспроизведе-

дение односложных и лишь в некоторых случаях – двухсложных слов, состоящих из прямых слогов. Наибольшие затруднения возникают в произнесении одно- и двухсложных слов со стечением согласных в слоге, а также трехсложных. Многосложные структуры часто редуцируются. Все названные искажения слоговой структуры наиболее отчетливо проявляются в самостоятельной фразовой речи.

На третьем уровне развития речи зачастую происходит смешение звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Развивается умение пользоваться словами со сложной слоговой структурой, однако этот процесс идет трудно, о чем свидетельствует склонность детей к перестановке звуков и слогов [4].

Самое главное в коррекционной работе – провести обследование состояния слоговой структуры слов. Абсолютно при любой речевой патологии логопед обязан обследовать состояние звукослоговой структуры слова.

Нами было рассмотрено несколько методик по изучению состояния звукослоговой структуры слова, остановимся на некоторых из них.

В первую очередь нам бы хотелось остановиться на методике обследования состояния слоговой структуры слова З. Е. Агранович [1]. Данная методика предложена для детей дошкольного возраста, а также детей младшего школьного возраста. В дальнейшем мы будем выделять характеристику диагностики только для старших дошкольников.

В данной методике обследование происходит с помощью подбора слов с различными звуками и слогами, в зависимости от сложности слова по классификации А. К. Марковой. Детям предлагается повторить слово как за логопедом, так и назвать слово с помощью сюжетных и предметных картинок. З. Е. Агранович для оценки состояния звукослоговой структуры слова предлагает качественную оценку (выявить уровень, степень нарушения слов, также пронаблюдать ошибки, допускаемые ребенком в устной речи) [1].

Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина для выяснения степени овладения слоговой структурой звуконаполняемости предлагают отбирать сюжетные картинки на тему профессий и действий, связанных с ними. Они считают, что звуковой состав этих слов очень разнообразен и качественную оценку овладения слоговой структурой можно определить сразу, отмечая характерные для данного ребенка ошибки [5].

Следующая методика обследования слоговой структуры слова и предпосылок ее становления Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной включает четыре серии заданий, которые направлены на обследование состояния предпосылок звукослоговой структуры слова (фонематическое, фонетическое восприятие и слух, артикуляционные возможности, оптико-пространственная ориентация, ритмическая и динамическая организация движений, серийно-последовательная обработка информации, речевая память и т. п.) [2].

Целью методики является диагностика уровня проговаривания слов различной сложности, также уровень восприятия этих слов, а самое главное – обследование становления предпосылок у дошкольников.

Оценка результатов осуществляется с учетом следующих критериев: количество правильно выполненных заданий, автоматизированность, точность, скорость, самостоятельность выполнения действия; возможность удержания программы последовательных пространственно-организованных действий; характер оптико-пространственной деятельности в целом; возможность оценивать собственные действия [2].

Таким образом, анализ методик изучения состояния звукослоговой структуры показал, что у каждого автора он имеет свои особенности и этапы обследования. Методика может быть направлена на быстрый характер выявления нарушений, но тем не менее содержать полноценное обследование звукослоговой структуры слова.

При различных вариантах клинических нарушений звукослоговая структура слова будет страдать в той или иной мере по-разному, в зависимости от того, какая причина лежит в самом речевом дефекте. Это может быть недоразвитие фонематического и фонетического восприятия и слуха, неполноценная работа артикуляционного аппарата, нарушение моторных действий и речевого дыхания, ритмической структуры, слухового, кинестетического и словесного восприятия и т. д. Поэтому у детей могут возникать распространённые ошибки слоговой структуры слова: элизии, уподобление слогов, персеверации, итерации, сокращение стечений согласных в слове, перестановка звуков и слогов и многое другое.

Библиографический список

1 Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 48 с. – Текст : непосредственный.

2 Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – Москва : Книголюб, 2005. – (Серия «Логопедические технологии»). – 96 с. – Текст : непосредственный.

3 Бабина, Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онто- и дизонтогенез : монография / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва, 2013. – 193 с. – Текст : непосредственный.

4 Курдвановская, Н. В. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания / Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – Текст : непосредственный.

5 Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2009. – 189 с. – Текст : непосредственный.

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИАЛОГА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Данная работа представляет анализ методов изучения диалога у старших дошкольников с дизартрией. Выделяются и описываются характерные особенности каждого метода, возможности их использования при исследовании диалогической речи дошкольников.

Ключевые слова: дизартрия, диалог, методы исследования.

В современном мире вопрос о нарушениях связной речи у детей с дизартрией стоит очень остро. По данным исследования М. М. Любимовой (доцента кафедры логопедии МПГУ, кандидата педагогических наук), дошкольников с речевыми нарушениями, в том числе с дизартрией, становится все больше [3]. На 2017 год их процент от общего числа детей составлял 58 %. Если способность к диалогическому общению не будет развита в дошкольном возрасте, она и далее останется недостаточной. Не освоив диалогическую форму речи, ребенок не сможет достаточно хорошо овладеть монологической речью, что может привести к затруднениям в учебной деятельности. А у детей с дизартрией значительно снижен уровень диалогического общения, дошкольники оказываются неспособны самостоятельно вступать в коммуникацию, это в свою очередь приводит к нарушению развития личности ребенка.

В понятийно-терминологическом словаре логопеда под редакцией В. И. Селиверстова [1], диалог рассматривается как одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора; характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения.

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать диалог в компонентном составе, предложенном В. А. Дубовской, в контексте изучения и формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием. Учитывая состояние языковых средств, речевого

поведения, эмоционально-волевой сферы и высших психических процессов у детей с общим недоразвитием речи различной этиологии, автор выделяет языковой, коммуникативный и когнитивный компоненты диалога [5].

Для того, чтобы избрать верный путь коррекции, логопеду необходимо выяснить уровень развития речи ребенка. В педагогике существуют разнообразные методы исследования, к анализу которых мы перейдем ниже.

В «Российской педагогической энциклопедии» приводится следующее определение методов исследования в педагогике – это «приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений педагогической действительности» [4]. Существуют различные классификации методов педагогического исследования: методы делят на общенаучные, собственно педагогические и методы других наук; констатирующие и преобразующие; качественные и количественные. Наиболее общепринятым является деление методов на теоретические и эмпирические [4].

На эмпирическом уровне исследования используются такие методы, которые непосредственно связаны с практикой (наблюдение, изучение передового опыта, эксперимент и др.) и которые позволяют накопить, зафиксировать, классифицировать и обобщить полученный практический материал.

На теоретическом уровне познания используют методы абстракции, конкретизации, анализа, синтеза, сравнения и др., которые позволяют объяснить, интерпретировать полученные практические знания, так как главная функция науки – объяснение. Различия между двумя группами методов существуют, но эти различия относительны. Эмпирическое познание невозможно без теоретического размышления [1].

Обратимся к рассмотрению методов и приемов, используемых для исследования диалога: библиографический метод, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент (констатирующий), анализ продуктов деятельности детей (речевое высказывание) и методы математической статистики.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

1 Библиографический метод предполагает тщательное изучение литературы, которое помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему [2].

Перерабатывая и анализируя литературу, исследователь может опре-

делить ведущие направления деятельности по формированию и изучению диалога, выделить направления исследования. Библиографический метод позволяет создать основу будущего эксперимента, определить методологическую базу, опираясь на опыт великих ученых и исследователей. Также, исследователь определяет состояние проблемы на данный момент. Изучает свойства, признаки, состояние связной речи у детей с дизартрией. При помощи библиографического метода экспериментатор может отобрать необходимые методы исследования с целью изучения компонентов диалога.

2 В. И. Загвязинский применительно к наблюдению дает следующее определение: «это метод исследования, рассчитанный на непосредственное получение нужной информации через органы чувств (целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления)» [2]. Наблюдение является основным исследовательским методом.

Наблюдение – это не простая фиксация фактов, ему присущи такие признаки, как опора на педагогическую концепцию, цель, планомерность и систематичность, объективность. Наблюдение интересно тем, что исследователь имеет дело с естественным педагогическим процессом и не вносит в него никаких изменений [3]. Благодаря методу наблюдения на основе продолжительных исследований есть возможность выявлять статистически устойчивые связи и отношения, позволяющие обнаружить изменение и развитие диалога в тех или иных условиях.

Метод наблюдения позволяет изучить диалогическую речь детей с дизартрией в привычных для них условиях. Дети будут вести себя естественно в диалогах со сверстниками, так как не будет помощи в виде наводящих вопросов со стороны взрослого человека. Исходя из этого, результаты исследования при изучении коммуникативного компонента и его параметров будут более достоверными и точными.

3 Беседа является методом сбора информации на основе словесной коммуникации. Она является разновидностью опроса и представляет собой свободный диалог исследователя с испытуемым на определенную тему [1].

Беседа применяется как самостоятельный или как дополнительный метод исследования в целях получения необходимой информации. В силу этого данные, полученные с помощью беседы, более объективны. Во время беседы мы можем выявить уровень развития диалогического общения

испытуемого, так как беседа, это в первую очередь диалог. Также исследователь может обнаружить особенности речевого поведения ребенка, самостоятельность общения, объём накопленных и активно используемых языковых единиц, то есть изучить языковой компонент диалогической речи и его параметры. Данный метод помогает изучить состояние параметров коммуникативного компонента: способность устанавливать контакт с собеседником, определить полноту ответов исследуемого, умение использовать невербальные средства общения, умение слушать и вовремя вступать в диалог.

Метод беседы помогает изучить когнитивный компонент диалогической речи. Исследователь может оценить состояние высших психических функций (ВПФ) ребенка.

Опыт многих исследователей показывает, что беседу можно использовать не только как метод сбора первичной вербальной информации. При правильном её проведении она позволяет глубоко изучить и выявить индивидуально-психологические особенности личности: склонности, интересы, степень воспитанности, отношения дошкольника к жизненным фактам, явлениям, к труду, собственным поступкам. В результате беседы у педагога-исследователя складывается более целостное представление о личных качествах воспитанника.

4 По И. Ф. Харламову педагогический эксперимент – это специальная организация педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений, или гипотез [4]. Как и наблюдение, педагогический эксперимент считается базовым исследовательским методом. Но если при наблюдении испытатель пассивно ждет проявления интересующих его процессов, то в эксперименте он сам создает необходимые условия, чтобы вызвать эти процессы и оценить их.

К педагогическому эксперименту предъявляются определенные требования. Во-первых, он не должен допускать риска для здоровья участников эксперимента. Во-вторых, его нельзя проводить с заведомо отрицательным результатом. Прежде чем приступить к экспериментальным исследованиям, продумывается гипотеза, которая в результате может быть опровергнута или подтверждена [4].

По цели эксперимент может быть нескольких видов. С помощью констатирующего эксперимента выявляется уровень развития диалога на

начальной ступени работы. Формирующий эксперимент позволяет проводить коррекционную работу с детьми и повышать уровень развития диалогической речи. Благодаря контрольному эксперименту выявляют положительную или отрицательную динамику коррекционной работы. Получив все данные, исследователь делает вывод о состоятельности заявленной ранее гипотезе. По результатам эксперимента может быть осуществлена разработка концепций обучения, воспитания, образования; определение закономерностей учебно-воспитательного процесса; учет условий формирования и развития личности; выявления факторов, влияющих на эффективность усвоения знаний; постановка новых педагогических проблем; подтверждение или опровержение гипотез.

Таким образом, благодаря констатирующему эксперименту исследователь может оценить начальную ступень развития диалога у старших дошкольников с дизартрией, определить состояние всех параметров (языкового, коммуникативного и когнитивного). В дальнейшем эти данные позволят оценить качество проделанной коррекционной работы.

5 Метод изучения продуктов деятельности – это исследовательский метод, позволяющий изучать сформированность знаний, навыков, умений, интересов и способностей человека, развитие различных психических качеств и свойств личности на основе анализа продуктов его деятельности. Речевое высказывание является продуктом речевой деятельности, поэтому оно также подвергается анализу. Данный метод позволяет напрямую изучить состояние языкового компонента у дошкольника с дизартрией. Анализируя связное высказывание ребенка, исследователь может оценить его правильность, логичность, связность, цельность и полноту. Экспериментатор оценивает общую речевую активность ребенка, умение ставить вопросы и отвечать на них, поддерживая диалог. Используя метод изучения продуктов деятельности, исследователь может провести диагностику состояния когнитивного компонента, используя рисуночные тесты и задания для детей [1].

6 Математическая обработка результатов, полученных в ходе психолого-педагогических диагностик, является одним из важнейших этапов научного поиска. Выводы и заключения, к которым приходит исследователь в ходе интерпретации данных, основанные на первичном восприятии зависимости между изучаемыми явлениями, даже с подключением умо-

зрительных рассуждений, не являются истинными, если они не подкреплены математической статистикой.

Например, при помощи метода корреляций возможно выявить зависимость между уровнем развития диалогической формы речи и уровнем активно используемых языковых единиц. Используя метод корреляции можно математически подтвердить взаимосвязь двух компонентов друг с другом. Применяя в работе U-критерий Манна-Уитни, исследователь может выявить, случаен сдвиг в одной из групп или нет, тем самым доказав или опровергнув состоятельность заявленной гипотезы [2].

Таким образом, педагогические методы весьма разнообразны и каждый из них уникален. Они помогают извлекать необходимую информацию.

Библиографический список

1 Бабанский, Ю. К. Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов и [др.] ; под ред. В. И. Журавлева. – Москва : Просвещение, 1988. – 239 с. – Текст : непосредственный.

2 Брызгалова, С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учебное пособие / С. И. Брызгалова. – 3-е изд., испр. и доп. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с. – Текст : непосредственный.

3 Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с. – Текст : непосредственный.

4 Российская педагогическая энциклопедия : в двух томах / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993 ; 1999. – Текст : непосредственный.

5 Семенова, П. С. Особенности формирования диалогической формы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / П. С. Семенова, В. А. Дубовская. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности : сборник материалов 6-й международной науч.-практ. конф. 24 октября 2014 г. – Махачкала, 2015. – С. 96–97.

Е. Н. Медведева, А. Н. Овсянникова
Курганский государственный университет, г. Курган

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ПИСЬМА ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изучения готовности к овладению навыком письма первоклассников с нарушением интеллекта. Представлена структурная составляющая готовности к овладению навыком письма. Данная проблема очень актуальна в современном мире, так как выработка у младших школьников графического навыка – задача первостепенной важности, наряду с чтением и вычислительными навыками, поскольку от степени сформированности и автоматизированности этих действий зависит психическое развитие ребенка.

Ключевые слова: готовность к овладению навыком письма, первоклассники, нарушение интеллекта.

Одним из немаловажных аспектов развития ребенка с нарушением интеллекта в период начала его обучения в школе является развитие мелкой моторики, координации движений ладони и пальцев рук, которые являются основой готовности к овладению навыком письма первоклассников. Письмо и письменная речь являются значимыми видами деятельности для ребенка, от которых зависит психическое развитие учащегося и успех продвижения его в учебе на всех последующих этапах обучения. А это, в свою очередь, позволяет сформировать у школьников познавательный интерес и положительное отношение к учебной деятельности.

А. А. Волков [1] говорит о том, что письмо – это система графических знаков, правил их реализации в тексте и референции в звуковом языке. Письмо возникло из потребности человека что-то сообщить в такой ситуации, когда этого нельзя сделать при помощи звуков или жестов (прежде всего, когда общающихся разделяло расстояние). Письмо в том или ином виде должно было в этих случаях заменить устную форму речи и не просто заменить, а отразить её.

Как вид деятельности письмо включает три основные операции: а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем; б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов и в) графомоторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение [3].

Готовность к овладению навыком письма, по мнению А. Р. Лурии, – это овладение «техникой» письма, то есть написанием букв, слов, предложений, которая является подготовительной, «рецепторной ступенью» в процессе становления письменной речи [4].

Изучив научную литературу и труды таких ученых, как А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Г. А. Каше, Л. Н. Ефименкова, мы выявили некоторые особенности состояния готовности к овладению навыком письма первоклассников с нарушением интеллекта:

- ориентировка на странице тетради, образование рефлекса на расположение, координация движений руки даются достаточно тяжело;

- наблюдается недостаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений, что необходимо для прочного усвоения зрительных образов букв;

- отмечаются значительные нарушения моторики пальцев рук, снижение двигательной памяти, неуверенность и замедленный темп при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую;

- дети пишут многие буквы зеркально, не соблюдая размерность и соотношение штрихов;

- не соблюдают определенной высоты и ширины буквы (слишком маленькие или большие, высокие, низкие), то есть не укладываются в рабочую строку в тетради [4].

Структура процесса письма и предпосылки его формирования охарактеризованы в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой и других учёных.

Мы в своей работе опирались на структуру Алексея Андреевича Корнеева [3], который выделяет следующие составляющие и говорит о том, что первоклассник, овладевая навыком письма, должен овладеть тремя основными группами навыков:

а) техническими – правильно пользоваться письменными принадлежностями, координировать движения рук, придерживаться гигиенических правил;

б) графическими – правильно изображать буквы, слоги, слова, писать буквы с нужным наклоном, определенной высоты и ширины, равномерно располагать их на рабочей стороне, правильно соединять буквы;

в) орфографическими – правильно определять звуковой и буквенный состав слов, комментировать их описание [5].

Опираясь на диагностические разработки Л. А. Венгер, М. М. Безруких, В. А. Калябиной и Н. И. Озерецкого и других ученых, мы составили комплексную методику диагностики готовности к овладению навыком письма первоклассников с нарушением интеллекта.

Представленные методики диагностики были адаптированы с учетом психофизиологических особенностей младших школьников с нарушением интеллекта.

Для этого мы:

- предлагали задания с учетом постепенного возрастания уровня трудности;
- упростили систему оценивания, учитывая интеллектуальные особенности и уровень знаний учащихся;
- уменьшили количество заданий в методиках, так как уровень усидчивости и сосредоточенности учащихся недолговременный;
- повторяли инструкции к заданиям несколько раз для лучшего усвоения учащимися;
- подобрали диагностический материал с учетом утомляемости детей и их влияния на выполнение заданий.

Для изучения технического компонента мы использовали методику «Дорожки» Л. А. Венгера [5], которая позволяет выявить уровень развития точности движений руки ребёнка. В рамках диагностики ребёнку выдаются рисунки, на которых изображены дорожки, у одного конца которых стоят машины, у другого – дома. Учащимся предлагалось провести линии, соединяющие машины и дома. Также данный компонент мы изучали посредством методики «Манипуляция предметами» по В. А. Калябиной и Н. И. Озерецкому [4], в ходе которой ребёнку нужно было вырезать квадрат и круг по контуру аккуратно и ровно.

Анализируя графический компонент, мы применяли методику Н. О. Озерецкого и Н. И. Гуревич «Обводим кисти рук» [5]. Перед ребенком, сидящим за столом, мы положили лист бумаги и попросили положить руки так, чтобы на листе свободно разместились обе ладони с разведенными пальцами. После этого ребенку необходимо было обвести по очереди кисти рук карандашом или ручкой. Помотрели, что получилось. Потом снова попросили положить руки на бумагу так, чтобы они совпадали с контурами.

Также графический компонент мы исследовали с помощью заданий из прописей А. К. Аксёновой [1]. Например, рассматривание и написание по точкам элементов буквы «Ю» и самой буквы «ю», аналогичное задание было предложено для изображения буквы «Ч».

Для диагностики орфографического компонента мы воспользовались методикой «Кто? Что?» В. А. Афанасьева, которая позволяет правильно определять звуковой и буквенный состав слов. В ходе диагностики ребенку предлагалось 5 карточек с изображением предметов и объектов, рядом с которым располагалась строчка с уже имеющимся набором букв. Например, изображение леща и начальная строчка «ле.» или картинка льва и начало слова «ле.». Исследуемому ребенку необходимо было вместо точек правильно выбрать звук/букву к каждой картинке. Для облегчения задания детям с нарушением интеллекта мы изначально предлагали набор из двух букв, им нужно было выбрать «подходящую» [1].

Этот же компонент исследовали с помощью блока из 5 заданий на определенный звук в соответствии с программой обучения по И. В. Дуровой. Например, звук [м] (послушать, проговорить, найти, выделить) [2].

Для видения полной картины уровня развития готовности к овладению навыком письма первоклассников с нарушением интеллекта мы перевели результаты оценок в балльно-уровневую характеристику. Она была составлена на основе диагностических разработок К. Д. Ушинского, П. Е. Градобоева, М. М. Безруких, И. Г. Агарковой и других ученых.

Используемые методики позволяют видеть динамику готовности к овладению навыком письма первоклассников с нарушением интеллекта как каждого ребенка, так и группы детей, осуществлять анализ динамики изменений в развитии отдельных качеств личности. Предложенный комплекс методик в большей степени отражает специфику готовности к овладению навыком письма и дает возможность внести уточнения в диагно-

стический инструментарий. Результаты исследований, полученные с помощью данных методик, необходимо фиксировать в сводной таблице оценки готовности к овладению навыком письма обучающихся. Данные, полученные в результате исследований, можно использовать при планировании дальнейшей коррекционной работы.

Библиографический список

1 Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 316 с. – (Коррекционная педагогика). – Текст : непосредственный.

2 Дурова, Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки : методическое пособие / Н. В. Дурова. – Москва : Мозаика-Синтез. – 112 с. – Текст : непосредственный.

3 Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с. – Текст : непосредственный.

4 Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : «Детство-Пресс», 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.

5 Пальцева, Л. И. Развитие речи и формирование речевых умений и навыков в начальной школе / Л. И. Пальцева. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 4 (9). – С. 82–94.

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлен анализ состояния диалогической речи старших дошкольников с нормальным психофизическим развитием. Проанализированы мнения ученых об особенностях диалогической формы речи детей при общем недоразвитии речи третьего уровня.

Ключевые слова: диалог, общее недоразвитие речи третьего уровня, старшие дошкольники.

В период современного развития коррекционной педагогики и логопедии особо актуальна проблема исследования становления навыков речевой коммуникации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня, выявления их потенциальных возможностей в развитии связной речи, и установления речевого контакта с собеседниками.

Целью данной статьи выступает теоретическое определение структурно-функционального состава диалога, выявление критериальных норм диалога в старшем дошкольном возрасте и установление особенностей диалогической формы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи путем анализа литературных источников.

Человечество не может существовать и развиваться без речевого общения. С самого рождения каждый из нас учится правильно овладевать речью. Своевременное развитие речи выступает одним из главных условий нормального психического развития ребенка. В. П. Глухов, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина считают, что овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. В процессе целенаправленного воспитания правильной речи необходимо учитывать речевую среду ребенка, его социальное общество, также его индивидуальные особенности и познавательную активность [1].

Теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи впервые было дано в результате многоаспектных исследований различных

форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, а сейчас НИИ коррекционной педагогики (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, Г. М. Жаренкова, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др.).

В. А. Дубовская, изучая особенности речевого общения у детей с ОНР третьего уровня, выделила следующий компонентный состав диалога: коммуникативный, когнитивный и языковой [3]. Рассмотрим данные компоненты диалога в условиях нормального речевого развития и дизонтогенеза речи.

М. М. Алексеева и В. И. Яшина включают в коммуникативный компонент такие параметры, как умение взаимодействовать с партнером, вступать и завершать диалог, а также регуляцию и контроль речевых умений [3].

Реализация коммуникативного компонента диалога достаточно сложна. В норме дошкольники проявляют инициативу в общении, хорошо владеют устной речью, свободно высказывают свои мысли и желания. У детей данного возраста сформирована готовность помочь окружающим, проявить сочувствие. Важно отметить, что в диалоге используются шаблоны и клише, речевые стереотипы, устойчивые формулы общения, часто употребляемые и как бы закрепленные за определенными бытовыми темами разговора, что облегчает ведение диалога.

Обладая достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ОНР третьего уровня фактически лишены возможности словесной коммуникации, т. к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым у дошкольников образуются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений. Довольно часто дети с ОНР стараются избегать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным [2]. В совокупности это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Значимость когнитивного компонента (познавательной деятельности и высших психических процессов) заключается в том, что он является психологической базой для становления и дальнейшего развития речевой

коммуникации. Данный компонент играет особую роль в развитии диалогического общения у детей дошкольного возраста с ОНР, поскольку у детей с патологическим состоянием центральной нервной системы страдает не только речь, но и такие необходимые психические функции, как внимание, мышление, мнестические процессы.

Мышление активно развивается в первые годы жизни ребенка. О сформированности мышления можно судить по умению ставить цели, искать пути и средства их достижения. При анализе поступающей информации дошкольники проявляют самостоятельность во многих видах деятельности, ищут наиболее оптимальные пути решения проблемы и планируют собственные действия. В дошкольном возрасте появляется произвольное внимание, развивается воображение, совершенствуется память.

Когнитивный компонент у детей с ОНР третьего уровня несовершенен. Так, имея полноценные предпосылки для овладения познавательными действиями, которые доступны их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления, памяти, внимания и т. д. Они также с трудом осваивают логические операции, их внимание снижено, а синтез и анализ отстаёт в развитии [4].

Рассмотрим состояние языкового компонента диалогической формы речи у детей с нормальным речевым развитием и его специфику у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня по следующим параметрам: овладение лексикой, грамматикой, звукопроизношением.

При нормальном развитии звукопроизношение окончательно формируется на 5–6 году жизни. Отметим, что в норме лексика и грамматика формируется до 6–7 лет. К моменту поступления в школу данные компоненты уже достаточно сформированы. Развитие лексики и грамматики тесно связано с развитием связной речи. Примечательно, что диалогической и монологической формой речи ребенок овладевает в 3–4 года, а далее лишь совершенствует их.

В дошкольном возрасте речь становится грамотной и выразительной, постепенно увеличивается словарный запас, появляются суждения об окружающем мире. В данном периоде ребенок уже умеет строить языковое общение со взрослыми.

Звуковая сторона речи у детей с ОНР третьего уровня сформирована, однако, по мнению Т. А. Ткаченко, возможны дефекты произношения до 20 звуков из различных фонетических групп. Дети пользуются полной

слоговой структурой слов, но иногда отмечаются перестановки звуков, слогов и слов. При этом нарушения слоговой структуры слова проявляются редко, главным образом при произнесении новых слов [1].

У детей с ОНР третьего уровня, по мнению Д. Б. Эльконина, очень медленно формируются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве [5]. Для данного уровня характерно использование практически всех частей речи, но преимущество отдается глаголам и именам существительным. Что касается имен прилагательных, то из их числа используются чаще качественные прилагательные, обозначающие величину, цвет, форму и т. д. При этом речь очень обедняется из-за отсутствия в ней наречий. В целом понимание обиходной речи гораздо выше, чем на предыдущих уровнях.

В речи детей описываемой категории наблюдается использование развернутой фразовой речи, но в устной речи такие дети используют преимущественно простые предложения. В самостоятельных высказываниях дети теряют правильную связь слов в предложении, логика событий не прослеживается. На этой стадии речевого развития у детей еще очень ограниченный речевой запас, поэтому в измененной ситуации происходит неточный отбор слов [3].

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения для развития языковой деятельности.

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР третьего уровня все компоненты диалога находятся на недостаточном для полноценного развития и социализации ребенка уровне. Все выше перечисленные трудности ограничивают речевые контакты как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Все это препятствует овладению ими программы детского сада, а в дальнейшем программы школы.

Библиографический список

- 1 Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва, 2003. – Текст : непосредственный.
- 2 Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 315 с. – Текст : непосредственный.

3 Семенова, П. С. Особенности формирования диалогической формы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / П. С. Семенова, В. А. Дубовская. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности : сборник материалов 6-й международной науч.-практ. конф. 24 октября 2014 г. – Махачкала, 2015. – С. 96–97.

4 Соловьева, Л. Г. Особенности диалога старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева. – Москва, 2007. – Текст : непосредственный.

5 Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : краткий очерк / Д. Б. Эльконин. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – 115 с. – Текст : непосредственный.

А. М. Шаранова, А. Н. Овсянникова
Курганский государственный университет, г. Курган

ОБЗОР СОСТОЯНИЯ РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В работе рассмотрены особенности коммуникативной компетенции у детей с нарушением интеллекта. Выделены трудности общения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, умственная отсталость, речь.

В современном мире постоянно изменяются требования к человеку. Он должен уметь быстро ориентироваться в пространстве, уметь словесно выйти из любого положения, уточнять информацию, то есть быть компетентным, прежде всего, в плане общения. Чтобы быть успешным, нужно быть более активным в коммуникации, более адаптированным к окружающему миру и людям в нём, владеть различными речевыми приёмами и управлять процессами общения.

Дети с нарушениями интеллекта в большей мере, чем их нормально развивающиеся сверстники, испытывают трудности в общении. Это объясняется рядом причин, и прежде всего низким уровнем развития речи у этой категории детей.

Изучением особенностями коммуникативной компетенцией детей с нарушением интеллекта занимались психологи, педагоги и дефектологи: М. И. Лисина, А. А. Бодалев, А. А. Кидрона и др.

Определение коммуникативной компетенции дает М. И. Лисина – одна из важнейших качественных характеристик личности, позволяющая реализовать ее потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогающая успешному процессу социализации [3].

Речь у ребёнка с умственной отсталостью не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех её компонентов от фонематического до семантического уровня. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать

коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что объединяет все виды деятельности [2].

А. А. Бодалев отмечает, что отсутствие речевой инициативы и выраженная недостаточность речемыслительных средств, способствуют возникновению у детей с ограниченными возможностями в развитии речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций [5].

Как утверждали Г. К. Селевко, А. В. Баранников, В. А. Кальней, развитие речи неразрывно связано с развитием мышления. Недоразвитие первой значительно осложняет ход и качество мышления ребёнка, что неизбежно проявляется не только в когнитивной, но и социально-эмоциональной сфере. Кроме того, потребность в общении у детей с нарушениями интеллекта заметно снижена из-за несформированности познавательного интереса к событиям и явлениям окружающей среды [1].

Общение играет особую роль в развитии ребёнка, начиная с самого раннего возраста, общение приобретает личностный характер и предполагает возможность тесного взаимодействия. Именно в общении ребёнок получает возможность самопредъявления, а по его форме можно судить о коммуникативных умениях, свойствах и чертах личности. Поэтому развитие навыков коммуникации является важным условием социализации, а также условием воспитания всесторонне развитой личности [3].

Для более успешной социализации детей с ограниченными возможностями в развитии необходим определённый уровень сформированности навыков коммуникации. Однако пассивность детей, крайне сниженная потребность к высказываниям, чрезвычайно узкий круг знаний, слабый интерес к окружающему – все это тормозит процесс формирования коммуникативных умений [2].

Трудности в общении у детей с нарушениями интеллекта объясняются не только степенью и характером их интеллектуального недоразвития. На развитие навыков коммуникации существенное влияние могут оказывать внешние объективные причины:

- условия раннего воспитания в специализированном коррекционном учреждении;
- исходный уровень готовности ребёнка участвовать во всех видах коммуникативной деятельности;
- замкнутость и однообразие круга общения в закрытом коррекционном заведении;

- отсутствие мотивов общения как следствие общей психической инактивности;

- характер самой личности и др. (В. П. Глухова) [2].

Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья с самого рождения испытывает трудности в формировании речи, эмоциональном общении, поэтому развитие навыков коммуникации выходит на первый план при воспитании таких детей.

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у этих детей с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка. Все указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя речи.

Ученики младших классов с умственной отсталостью редко бывают инициаторами общения. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему. Дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или повторяют часть заданного вопроса [2].

На низком уровне развития у детей с интеллектуальным недоразвитием легкой степени находятся действия, направленные непосредственно на передачу сообщения.

Для умственно отсталых детей характерной чертой является чрезмерная отвлекаемость. Детям трудно концентрировать внимание на беседе, особенно при наличии побочных зрительных и слуховых раздражителей, которые отвлекают их. Учащиеся забывают, о чем они только что говорили и перестают слушать собеседника [3].

Необходимо сказать еще и о том, что невербальной коммуникацией дети с нарушением интеллекта практически не пользуются. Невербальная коммуникация – обмен между людьми информацией при помощи невербальных средств общения: мимики и жестов – редко используются детьми с умственной отсталостью. Их мимика и жесты вялые, однообразные.

Таким образом, развитие коммуникативных умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями находится на достаточно низком уровне по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Такие дети немногословны, неохотно идут на контакт, содержание их сообщений

имеет поверхностный характер и часто неадекватен ситуации общения. Младшие школьники не умеют пользоваться невербальными средствами общения, налаживать межличностные отношения, почти не задают познавательно-стимулирующих вопросов. Словарный запас их обедненный, обычно в его составе только те понятия и представления, с которыми ребенок чаще сталкивается в быту и школе. Младшим школьникам с нарушениями интеллекта трудно вести диалог. Они не могут удержать суть разговора, часто переключаются на другие виды деятельности. Монологическая речь у большинства детей данной категории отсутствует, если и наблюдается, то косноязычна и часто не несет в себе смысловой информации.

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. Большое значение придаётся проблеме социализации детей, в решении которой ведущую роль играет общение со сверстниками и взрослыми. Таким образом, очевидна необходимость обучения детей с недостатками интеллекта технологиям общения, направленным на формирование у них коммуникативных умений и навыков.

Библиографический список

1 Дереклеева, Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе / Н. И. Дереклеева. – Москва, 2005. – Текст : непосредственный.

2 Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Текст : непосредственный.

3 Максимова, А. А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх / А. А. Максимова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2005. – № 1.

4 Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, В. Г. Плетнев, И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2011. – Текст : непосредственный.

5 Рождественский, Н. С. Речевое развитие младших школьников / Н. С. Рождественский. – Москва : Просвещение, 2000. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В работе рассмотрены проблемы развития связной речи у дошкольников с нарушениями речевого развития, выявлены особенности и уровень сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, а также проведен анализ научной литературы и представлены компоненты и параметры речевого общения.

Ключевые слова: монолог, общее недоразвитие речи III уровня, старшие дошкольники.

Для детей, имеющих общее недоразвитие речи III уровня, вопросы формирования связной монологической речи приобретают особую актуальность. Это, с одной стороны, связано с тем, что уровень связной монологической речи играет значительную роль для дальнейшей успешности обучения в школе детей старшего дошкольного возраста, а, с другой стороны, особенности развития речи и психики детей с общим недоразвитием речи ограничивают возможность развития данного вида речи без специального обучения.

В. П. Глухов в одном из своих изданий пишет, что под общим недоразвитием речи принято понимать такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматики, звукопроизношения; при сохранном слухе и интеллекте. А также отмечает дефекты формирования смысловой и произносительной сторон речи [3]. К тому же речевое недоразвитие проявляется как в невозможности использования языковых средств общения (фонетические, лексические и грамматические), так и в выраженных недостатках восприятия, опознавания речи.

Изучая особенности связной речи детей с общим недоразвитием речи, В. П. Глухов показывает значительные различия в степени владения

этим видом речи дошкольниками старшего возраста. Например, если у одних детей навык самостоятельного повествования не был сформирован в достаточной степени, то у других недочеты в построении развернутых рассказов были выражены в меньшей степени [3].

Вопросы, которые касаются особенностей связной речи, излагаются обычно при описании речевой патологии у детей, находящихся на третьем уровне речевого развития по классификации Р. Е. Левиной [5], из-за того, что дети, которые имеют первый и второй уровни недоразвития речи, фактически не владеют навыками связной монологической речи.

Дети, имеющие III уровень речевого развития, владеют развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [3]. Наиболее отчетливо оно проявляется в разных видах монологической речи (описание, пересказ, рассказ и др.). Произвольная речь детей с ОНР III уровня довольно осложнена, потому что те звуки, которые дети могут произносить верно, в их самостоятельной речи звучат не совсем ясно. На данном уровне речевого развития дети уже пользуются различными частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются построить сложные предложения. Для таких детей название предметов, признаков и действий, знакомых им из жизненного опыта, уже не составляет сложности. Дети в состоянии самостоятельно довольно свободно рассказать о своей семье, о себе и друзьях, о событиях окружающей жизни, а также могут составить небольшой рассказ.

Т. Б. Филичева, исследуя состояния всех сторон речи детей с ОНР, выявляет недостатки каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики [5].

Исследования лексических значений позволяют обнаружить ряд нарушений: незнание значений некоторого ряда слов, а также неточное понимание и употребление слов. Ограниченный практический навык употребления способов словообразования обедняет способы накопления словарного запаса, а также не дает ребенку возможность опознать морфологические элементы слова.

Среди ошибок грамматического строя речи наиболее характерны следующие: а) неточное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; б) неправильное согласование числительных с существительными; в) ошибки в использовании предлогов – пропуски,

замены; г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

У детей с III уровнем речевого развития фонетическое оформление отстает от возрастной нормы: у них встречаются все виды нарушений звукопроизношения. При недостаточном развитии фонематического слуха и восприятия у детей не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов.

Следовательно, совокупность перечисленных недостатков в фонетико-фонематическом, лексико-грамматическом строе речи, а также ограниченность словарного запаса, затрудняют процесс развития связной речи дошкольника.

Для детей с общим недоразвитием речи, наряду с перечисленными речевыми особенностями, свойственна несформированность процессов, которые тесно связаны с речевой деятельностью: нарушения внимания, памяти, словесно-логического мышления, мелкой моторики и артикуляционной моторики.

Н. С. Жукова отмечает следующее: неполноценная речевая деятельность воздействует на все сферы у детей: активно-волевою, сенсорную, интеллектуальную. Выявляется недостаточное постоянство внимания, узкие возможности его распределения. У детей может быть снижена вербальная память, из-за чего замедляется производительность запоминания (они могут не запоминать последовательность заданий и действий, сложные инструкции и т. д.), при этом у них может быть сохранена логическая и смысловая память [4].

Речь и мышление, безусловно, взаимосвязаны друг с другом, поэтому словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием немного ниже возрастной нормы. Дети ощущают некоторые затруднения при обобщении явлений, признаков или классификации предметов. Довольно часто их мнения и умозаключения бедны, обрывочны, логически не соединены друг с другом. Из-за этого самопроизвольное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи течет замедленно и своеобразно, в результате различные звенья речевой системы длительный период остаются неразвитыми. Замедление речевого развития, тяжелое овладение словарным запасом и грамматическим строем – все это в совокупности с восприятием обращенной речи мешает реализации полноценной деятельности общения.

Н. Н. Трауготт, занимавшаяся проблемами связной речи у детей с речевыми расстройствами, в своих работах указывает на значительные расхождения между возможностями детей формулировать фразы и возможностями формулировать мысль в связной форме. При попытке рассказать о прочитанном, увиденном или пережитом ребенок обращается к мимике, жестам [2].

С. Н. Шаховская, выделила ряд сложностей, которые проявляются в связной фразовой речи у старших дошкольников с ОНР: скудность высказывания, избегание развернутой речи, трудности построения фразы при рассказе, неумение одновременно следить за содержанием речи и ее формой, трудности в выражении мысли в связной форме [4].

К основным недостаткам монологической речи, присущим детям с ОНР III уровня, Р. Е. Левина относит: затруднения программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления, нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженную, «немотивированную» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [3].

В методических рекомендациях по преодолению недоразвития речи Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [5] также разделяют всех дошкольников седьмого года жизни с общим недоразвитием речи на 2 группы, в зависимости от уровня овладения навыками связного высказывания.

В первую группу входят дети, которые достаточно свободно овладели самостоятельной фразовой речью. Они целесообразно отвечают на поставленные вопросы, могут без посторонней помощи составить несложный рассказ по картине, пересказать нетрудный текст, рассказать об известных им интересных событиях, т. е. построить все высказывание в пределах близкой им темы из жизни.

Вторую группу составляют дети с более ограниченным речевым опытом и несовершенными языковыми средствами. Уровень их речевых навыков ниже, чем у детей первой группы. Когда дети пытаются построить связное высказывание по картине, то при составлении пересказа им требуется помощь взрослого в виде словесных и изобразительных подсказок. В речи детей появляются длительные паузы между короткими фразами, нередко их рассказы носят фрагментарный характер [1].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы, что многие ученые выделяют недостатки монологической речи как закономерное, посто-

янное, стойкое нарушение в структуре дефекта. Из представленных особенностей и недостатков связной монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня целенаправленное ее формирование приобретает первостепенное значение в общем комплексе специальных коррекционных мероприятий, направленных на преодоление речевого дефекта. В большинстве работ отмечается, что нарушение речи связано с несформированностью психологических предпосылок ее развития, в значительной степени с недостаточностью мыслительных операций. Для полноценного овладения детьми монологической речью работу необходимо направить на развитие всех сторон речи. Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на следующий уровень речевого развития, что позволяет расширить их речевое общение с окружающими.

Библиографический список

1 Александрина, И. Н. Формирование связного высказывания у детей с ОНР / И. Н. Александрина, Н. Д. Судакова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2008. – № 8. – С. 4–12.

2 Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с. – Текст : непосредственный

3 Глухов, В. П. Формирование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с. – Текст : непосредственный

4 Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во «ЛИТУР», 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.

5 Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография / Т. Б. Филичева. – Москва, 2000. – 314 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ III
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
И ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ
РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ,
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ

УДК 376.37

М. С. Трифонова, В. А. Дубовская
Курганский государственный университет, г. Курган

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Аннотация. В статье представлены материалы по проблеме использования проектной деятельности в работе логопеда при коррекции звукослоговой структуры слова у детей с дизартрией.

Ключевые слова: звукослоговая структура слова, дизартрия, метод проекта, коррекция нарушений звукослоговой структуры.

Становление новой системы образования требует существенных изменений в педагогической теории и практике образовательных учреждений, совершенствования педагогических технологий. Задачами любой педагогической деятельности становятся воспитание личности, способной встраиваться в социум, самостоятельно мыслить, добывать и применять полученные знания на практике, четко планировать свои действия.

В связи с увеличением численности детей с речевыми нарушениями, появлением сложных и трудно диагностируемых патологий речи актуальным является вопрос поиска эффективных средств, форм, методов логопедической работы. В настоящее время одним из современных направлений в деятельности логопеда является использование метода проектов.

А. Н. Касьянова называет технологию проектирования «уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию» [3].

В. М. Полонский определяет метод проектов как «форму организации обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов, разработанных совместно с учителем и учащимися в процессе обучения, с учетом окружающей реальности и интересов детей» [4].

Целью использования проектного метода является формирование умений добывать, анализировать и использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Логопедические проекты имеют различные направления в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушениями речи: формирование артикуляционной моторики, развитие правильного речевого дыхания, фонематических процессов, усвоение правильного звукопроизношения, развитие звукослоговой структуры слова. Проектный метод в логопедической работе представляется как способ организации коррекционного процесса, основанный на взаимодействии логопеда, ребенка, родителей и воспитателей.

Одной из форм речевых патологий, наиболее распространенной сегодня среди детской популяции, является дизартрия. Дизартрия относится к нарушениям произносительной стороны речи, связанным с органическими повреждениями речедвигательного анализатора на различных его уровнях. Как отмечает В. А. Дубовская, у детей с дизартрией помимо нарушений звуковой стороны речи и просодики часто наблюдаются и искажения звукослоговой структуры слова. Это нарушение является довольно стойким и преодолевается с трудом, однако недостаточная степень коррекции слоговой структурой слова в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии и дислексии, а также вызывает появление так называемых вторичных психических наслоений в виде трудностей в школьном обучении и социализации [2].

Звукослоговая структура слова является структурным элементом звукопроизносительной стороны речи, входящей, в свою очередь, в состав произносительной составляющей речи. Онтогенез становления этого компонента звукопроизносительной стороны речи связан с нормальным развитием у ребенка психологических и моторных предпосылок. Так, Р. Е. Левина, раскрывая такой основополагающий принцип анализа речевых нарушений, как принцип связи речи с другими психическими функ-

циями, отмечает, что звукослоговая структура слова развивается в закономерных связях с процессами кинестетического и слухового восприятия, аналитико-синтетической деятельностью и сукцессивными функциями [2].

Для организации логопедического проекта по формированию слоговой структуры слова у детей с дизартрией принципиально важным является учет механизмов её нарушения.

По мнению современных исследователей дизартрии, во многом проблема нарушения структуры слова при детской дизартрии связана в первую очередь с отсутствием полноценной её базы. Дизартрия, как говорилось выше, – органическое нарушение центрального отдела речедвигательного анализатора. У многих детей с дизартрией поврежденными, к сожалению, оказываются и более высокие уровни центральной нервной системы, а именно корковые отделы головного мозга.

В последнее время нейропсихологи и детские неврологи склонны, избегая употребления термина «органическое повреждение головного мозга», называть такое состояние мозга у детей «особым, патологическим»: клетки коры головного мозга, испытав в раннем (перинатальном) периоде своего развития воздействие негативных факторов (асфиксия, родовая травма), оказываются неспособными к своевременному развитию. Мозг в данном случае не способен к организации сложных нейронных корковых и корково-подкорковых связей (ассоциативных, комиссуральных, проекционных), обеспечивающих своевременное становление и функционирование высших психических функций и различных видов сложной деятельности [1].

Поэтому у большинства детей с дизартрией выявляются не только моторные нарушения в виде снижения качества артикуляционных движений, кинестетического восприятия, двигательной памяти и кинетической диспраксии, но и такие психологические особенности, как недостаточный уровень внимания, памяти, мыслительной деятельности и сукцессивных процессов. Необходимо отметить также, что на нарушения звукослоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией также негативно влияет вторичное недоразвитие фонематического слуха и фонематического анализа, обусловленное слабой двигательной артикуляционной памятью и нарушенным звуковым фоном собственной речи дошкольника. Мы считаем, что организация логопедического проекта по формированию звуко-

слоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией должна непременно учитывать состояние моторной, психологической базы речи, звукопроизношения и фонематических процессов.

Обследование и коррекция звукослоговой структуры слова должны основываться на принципах анализа речевых нарушений, разработанных Р. Е. Левиной: принцип развития, принцип системности и принцип связи речи с другими сторонами психического развития [1].

Как отмечалось выше, изучать необходимо не только возможность произносить слова различной звукослоговой наполняемости, но и базовые для звукослоговой структуры – неречевые и речевые процессы.

Методической основой процесса изучения звукослоговой структуры слова являются работы Т. А. Ткаченко, Р. С. Немова (обследование психических процессов); А. Н. Корнева (сукцессивные функции); Н. Я. Семаго (пространственные представления); Л. В. Лопатиной и Е. Ф. Архиповой (изучение моторной базы речи); Г. В. Чиркиной, Г. А. Волковой (фонематические процессы и звукопроизношение); З. Е. Агранович, А. К. Марковой (изучение состояния собственно звукослоговой структуры слова).

Нами была организована логопедическая работа с использованием метода проекта по развитию слоговой структуры слова, основанная на подробном анализе литературы по данной теме.

Задачи нашего проекта: сформировать у детей с дизартрией оптико-пространственную ориентацию; повысить возможности темпоритмической организации движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации; развивать фонематическое восприятие, навыки звукового анализа и синтеза.

В процессе реализации данного проекта дети научились: воспроизводить слова различной слоговой структуры; подбирать слова к слоговым схемам; употреблять в активной речи слова различной слоговой структуры; составлять предложения со словами различной слоговой структуры; овладели элементарными навыками слогового анализа. Родители, несомненно, повысили свою компетентность в вопросе формирования слоговой структуры, расширили возможности сотрудничества со своими детьми, применяя на практике полученные знания.

По заданию логопеда воспитатели проводили игры, направленные на формирование звукослоговой структуры слов, закрепляли навыки фонематического анализа и звукопроизношения.

Анализ коррекционно-развивающих методик показал, что логопедическую работу надо начинать с развития базовых компонентов, т. е. с развития темпо-ритмической стороны речи, пространственных представлений, процессов анализа и синтеза в зрительной и речеслуховой модальностях.

Коррекционная работа по преодолению нарушений звукослоговой структуры слова включала в себя несколько этапов.

На подготовительном этапе мы определили цели и задачи проектной деятельности; распределили обязанности между участниками проекта; сформировали у родителей интерес к совместной деятельности по изготовлению наглядного материала и дидактических игр.

На этапе реализации стояла задача формирования предпосылок развития слоговой структуры слова (оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации).

Упражнения на развитие указанных функций использовались не только на логопедических занятиях, а также на занятиях по развитию элементарных математических представлений, на музыкальном занятии, на рисовании, физкультуре, на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.

Коррекционная работа проводилась на вербальном материале и состояла из нескольких уровней. Переход на следующий уровень осуществлялся после усвоения материала предыдущего уровня. Особое значение на каждом уровне отводилось «включению в работу» помимо речевого также слухового, зрительного и тактильного анализаторов.

На заключительном этапе мы подвели итоги, оценили динамику коррекции звукослоговой структуры слов у дошкольников с дизартрией. Были проведены мастер-класс и практикум для родителей по формированию звукослоговой структуры слова. Родители стали настоящими помощниками и поддержкой логопеду за время работы над проектом, так как являлись непосредственными участниками коррекционного процесса.

По нашему мнению, проектная деятельность позволяет не только повысить уровень развития звукослоговой структуры слова, но и достичь высоких результатов коррекционной работы при дизартрии в целом, развить мотивацию к учебно-познавательной и речевой деятельности ребенка.

Метод проекта способствует развитию благоприятных межличностных отношений в группе детей. Подталкивает к активному взаимодействию всех специалистов ДООУ, родителей воспитанников и организации социума. Таким образом, метод проектов можно рассматривать как особый механизм взаимодействия семьи и ДООУ.

Несомненно, проектная деятельность будет востребована в логопедической работе, так как способствует качественным изменениям в развитии речевых, познавательных способностей детей, регулятивных и эмоционально-волевых процессов, а также стимулирует родителей к активному участию в образовательном процессе.

Библиографический список

1 Дубовская, В. А. Междисциплинарные подходы к коррекции и развитию детей с особыми образовательными возможностями / В. А. Дубовская, С. Н. Баранов. – Текст : электронный // Архив научных публикаций Publishing House «Education and Science», Praha. – URL: http://www.rusnauka.com/16_PN_2016/Psihologia/11_212661.doc.htm свободный (дата обращения: 24.11.2017).

2 Дубовская, В. А. К вопросу о формировании звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией / В. А. Дубовская, М. С. Трифонова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Магнитогорск, 1 декабря 2018 г.). – Уфа : АЭТЕРНА, 2018. – 265 с.

3 Метод проектов в ДООУ как инновационная педагогическая технология / А. Н. Касьянова – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань : БуК, 2016. – С. 210–213.

4 Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.

5 Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников ДООУ / авт.-сост.: Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. – 3-е изд. испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 96 с. – Текст : непосредственный.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В данной статье автор раскрывает возможность использования современных образовательных технологий для формирования у детей коммуникативной компетенции. Раскрываются возможности использования клубных часов, социальных акций для формирования социально-коммуникативной компетенции. Дается определение понятия «коммуникативная компетентность» ребенка.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, технология эффективной социализации, клубные часы, дети-волонтеры.

Мы живем в век информационных технологий. Когда на первый план у взрослых и детей выдвигается «общение» с гаджетами, родители и дети предпочитают проводить семейные вечера, как говорится, по своим углам, со своими телефонами, планшетами и компьютерами. Дети все чаще имеют нарушения речевого плана, не умеют слушать, выстраивать диалог, общаться со сверстниками, решать коллективные проблемы и задачи, организовывать разновозрастное общение.

Федеральный государственный образовательный стандарт в дошкольном образовательном учреждении ориентирует работу педагога по развитию у детей речевого мышления, формированию коммуникативной компетенции [1].

Что такое коммуникативная компетентность?

Термин «коммуникация» многозначен и определяется в исследованиях по-разному. В работах С. Л. Рубинштейна под коммуникацией понимается сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания. И. А. Зимняя считает, что коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию [4].

По определению Л. А. Петровской, социального психолога, коммуникативная компетентность – это совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения [3].

Важно отметить, что развитие коммуникативной компетентности необходимо рассматривать одновременно с процессом становления у ребенка разных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения). Большое значение в системе коммуникативно-деятельностного взаимодействия детей дошкольного возраста приобретает игровая деятельность.

По мнению О. М. Сомкова, коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста – это владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, «умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи» [2].

Как показывает практика, все чаще дети, выходя из стен дошкольного учреждения, не владеют умениями социальной-коммуникативной компетенции. Для них поступление в школу будет трудным шагом, тяжелее пройдет адаптация. Чаще всего в дошкольном образовательном учреждении делают упор на интеллектуальную компетенцию, а социальный и коммуникативный интеллект выдвигается на второй план.

В детском саду вся образовательная деятельность проходит в виде непосредственной образовательной деятельности, где не каждый ребенок может высказать свое мнение, не каждый ребенок может выстроить монолог. Чаще всего это монолог воспитателя по обучению детей.

В нашем детском саду № 5 мы активно используем уникальную авторскую технологию Натальи Петровны Гришаевой «Технология эффективной социализации детей дошкольного возраста». Технология позволяет развивать у детей саморегуляцию, инициативность, ответственность, коммуникативную компетенцию и многие другие важные качества, необходимые человеку в современном мире [5].

Мы используем следующие подтехнологии: клубные часы, рефлексивные круги, социальные акции, дети-волонтеры, проблемно-педагогические ситуации.

Каждая из технологий предполагает начало на рефлексивных кругах. Именно на них мы создаем основу для коммуникативных компетенций –

на рефлексивном круге каждый ребенок может высказать свою точку зрения, выстроить монолог и диалог, развивать коммуникативное общение.

Клубные часы – технология, которая позволяет детям под незримым контролем взрослых свободно перемещаться по территории детского сада или школы и в разных помещениях выбирать ту деятельность, которая им нравится. Приобретать собственный жизненный опыт и переживания, так необходимые для самоопределения и саморегуляции поведения. Самое главное и значимое, что происходит с детьми, – это разновозрастное общение, необходимое для детей.

Так, на клубных часах любой ребенок может подойти к другому, обсудить с ним созданную проблемную ситуацию, получить помощь. Затем на заключительном рефлексивном круге у каждого есть возможность высказаться. Во время проведения рефлексивных кругов у ребенка развивается монологическая и диалогическая речь, связная речь, фонематический слух.

Таким образом, как показывает практика, проведение клубных часов помогают ребенку преодолеть следующие недостатки: несформированность навыков ведения диалога, общения, умение задавать вопросы, отвечать на них полными ответами, замкнутость, застенчивость у ребенка, не умение налаживать дружеские отношения со сверстниками, контакт со взрослыми. К положительной тенденции проведения клубных часов можно отнести снижение использования гаджетов в семье (так как, приходя домой, дети стараются не садиться за телефоны и планшеты, а начинают задавать интересующие вопросы по проблемно-педагогической ситуации взрослым, ведь педагог в детском саду смог привлечь ребенка к решению данной проблемы, смог мотивировать его «найти» ответы у взрослых). Еще одним из несомненных и больших плюсов является привлечение взрослых к участию в клубных часах, так как взрослые могут дать большой опыт в формировании коммуникативной компетенции.

Несомненно большим положительным опытом для детей по формированию социально-коммуникативной компетенции является проведение технологии «Дети-волонтеры». Данная технология развивает самостоятельность и ответственность у дошкольников, навыки общения в разновозрастном коллективе. Социальная акция создает такую ситуацию, при которой происходит передача опыта (игрового, познавательного, социального) в естественной среде от старших к младшим. Дети-волонтеры помогают адаптироваться детям более младшего возраста, а также встраивают

с ними «коммуникативный мост». Таким образом, помогают друг другу в практике разговорной речи [5].

Итак, благодаря внедрению в нашем детском саду технологии эффективной социализации, мы помогаем детям развивать коммуникативную компетенцию, вследствие чего детям легче становится установить личный контакт с другими детьми и взрослыми, они учатся разговаривать правильным и полным ответом, у них формируется умение выслушать собеседника, происходит небольшой «самоанализ» собственной речи.

Библиографический список

1 Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.

2 Гриценко, Н. В. Особенности развития коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста / Н. В. Гриценко. – Текст : электронный // Образование и воспитание. – 2019. – № 6 (26). – С. 5–7. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/146/4685/> (дата обращения: 07.04.2020).

3 Давыдова, А. М. Теоретический анализ структуры коммуникативной компетентности / А. М. Давыдова. – Текст : электронный // Психологические науки: теория и практика : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 34–37. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/7421/> (дата обращения: 07.04.2020).

4 Красовская, Е. В. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. В. Красовская, А. Н. Данилова. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. – Т. 0. – С. 80–82. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5948/> (дата обращения: 07.04.2020).

5 Гришаева, Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации : методическое пособие / Н. П. Гришаева. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 184 с. – Текст : непосредственный.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМАНТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования семантического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование семантического строя речи у ребенка в онтогенезе – сложный процесс, вплотную связанный с развитием высших психических функций ребенка.

Ключевые слова: семантический строй речи, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, логопедическая работа.

В современной теории и практике логопедии продолжают оставаться актуальными вопросы, связанные с семантикой и её развитием у дошкольников с речевыми нарушениями.

Анализируя закономерности становления семантического строя речи, А. М. Шахнарович приходит к выводу о том, что в основе формирования семантических средств языка лежит развитие семантики высказывания, которая постепенно усложняется за счёт когнитивной сферы ребёнка и обогащения его предметного опыта. Именно коммуникативные задачи, встающие перед детьми, стимулируют развитие соответствующих речевых средств общения. Следовательно, для развития речи ребенка необходимо развивать семантический строй речи [1].

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной, устной речи. Для этого необходимо развивать у ребенка лексический и семантический уровень, который будет включать процесс порождения речевого высказывания как на внутреннем плане, так и на внешнем [3].

В связи с появлением высокого числа детей с нарушением семантического строя речи, в частности детей с ОНР, отрицательно влияющим на

дальнейшее обучение и адаптацию в школе, данное исследование является чрезвычайно актуальным.

Такие авторы, как Н. В. Серебрякова, Ю. Ф. Гаркуш, Л. Г. Парамонова, Н. В. Лалаева, А. А. Леонтьев, Т. Д. Филичева, Г. Б. Чиркина, изучали данную проблему, но тем не менее этот вопрос остается чрезвычайно злободневным.

Семантический строй речи – это система, представляющая собой совокупность лексических единиц, связанных между собой семантическими отношениями. В нашем исследовании мы ссылались на выделенный нами компонентный состав на основе работ Ю. А. Сорокиной, Ю. Н. Ивановой, А. П. Клименко, Л. М. Васильевой. Компонентный состав является оптимальным для изучения и формирования семантического строя речи у детей с ОНР. Он включает в себя: вербальные ассоциации; семантические связи слов; семантическое поле; словесно-логическое мышление [1].

При общем недоразвитии речи у детей отмечается грубое нарушение семантического строя речи, присутствует нарушение свободных и направленных вербальных ассоциаций, установлен малый объем семантического поля, при этом отмечается ограниченное количество смысловых связей.

Можно сделать вывод о том, что недоразвитие семантического строя речи отрицательно влияет на группировку и функциональное образование у детей слов по типу общности семантических признаков.

Целью логопедической работы является повышение уровня сформированности семантического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в условиях логопедической группы ДОУ.

В своей работе по формированию семантической стороны речи мы опирались на основные общедидактические принципы, главным образом, на специальные принципы логопедической работы.

Ведущими научными подходами для нас являлись: нейропсихологический, патогенетический и психолого-педагогический.

Методической основой послужили: методика формирования связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко) [1]; методика коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова) [2]; методика развития речи дошкольников и коррекция ее недостатков в детском

саду (Н. В. Новоторцева) [3]; методика использования технологии семантических полей в развитии связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня (Н. А. Солдатова) [4]; технологии развития словаря дошкольника в играх (О. Ю. Филимонова); методика развития межполушарного взаимодействия у детей (Т. П. Трясорукова) и др. [4].

Формами логопедической работы являлись: индивидуальные занятия, фронтальные занятия развития лексико-грамматического строя и связной речи.

Основанием для выбора формы проведения занятий и определения оптимального количества занятий с детьми 5–6 лет с ОНР послужила программа Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной «Обучение и воспитание детей с ОНР» [5]. На каждом индивидуальном занятии обязательно проведение упражнений как на развитие межполушарного взаимодействия, так и на коррекцию общего недоразвития речи [2].

Коррекционную работу по формированию семантического строя речи у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией необходимо проводить поэтапно.

Первый этап – подготовительный (8 занятий). Задачей подготовительного этапа было развитие высших психических функций, имеющих значение для семантики, и формирование начальных предпосылок к развитию межполушарного взаимодействия через использование простых упражнений.

Данный этап включает в себя работу по следующим направлениям:

1) развитие высших психических функций, а именно ассоциативного мышления и логического мышления, которые включают в себя гибкость, самостоятельность, систематичность и последовательность мышления. С целью развития ассоциативного мышления используются такие упражнения, как: «Закрой лишнюю картинку», «Банка», «Логическая и не логическая цепочка», «Разложи предметы», «Будь внимательным», «Новоселье у матрешек» и др.

Для мотивации дошкольников используются методы поощрения за каждое занятие, на котором достигалась поставленная цель. Учитывая ведущий вид деятельности дошкольников и современные средства, с детьми нужно проводить игры различной тематики и использовать мультимедийные презентации по сюжету игры.

В процессе развития ассоциативного мышления нужно параллельно развивать и другие важные компоненты. Например, при работе над развитием ассоциативного мышления детям предлагается найти картинку, которая не подходит к остальным, и закрыть ее бумажным квадратиком; весь этот процесс дети должны оречевлять, благодаря чему идет работа не только над развитием мыслительных процессов, но и развитием речи детей.

Для развития логического мышления используются следующие упражнения: «Как это можно использовать?», «Найди лишнее слово», «Закончи слово», «Предмет-действие» и др. При работе над развитием логического мышления необходимо формировать у детей внимание, память, операции обобщения и развитие пассивного и активного словаря [1];

2) развитие межполушарного взаимодействия головного мозга и подкорковых структур.

С целью формирования межполушарного взаимодействия формируем кинестетическую и кинетическую основы движений в процессе развития общей, ручной и артикуляторной моторики. Работа по развитию кинестетической организации движений пальцев рук осуществлялась на основе наглядной опоры.

Для развития ручной моторики используются упражнения, предложенные Т. П. Трясоруковой: «Черепашки», «Рыбки-подружки», «Кошки-мышки», «Пес и кошки», «Гаечка и Кнопочка». Для формирования артикуляторной моторики использованы упражнения этого же автора [3]. Примеры упражнений: «Концерт», «Козочки». Для развития общей моторики использовали игровые приемы, предложенные Ж. Н. Васильевой: «Перекрестные шаги», «Крюки», «Слон», «Сова» [2].

Для оптимизации коррекционно-логопедической работы необходимо применять современные технические средства, игровые приемы, наглядные и словесные методы. Например, при проведении упражнения «Бабочки и котята» нужно давать инструкцию детям в виде игры: «Помоги котяткам поймать бабочек». Над головой ребенка мы держали бабочку. Сначала мы предлагали ребенку дотянуться до бабочки правой рукой, затем левой рукой, а потом двумя руками одновременно. Данное упражнение повторяли минимум 3 раза. Далее дети ловили бабочек на листе бумаги: брали в правую и левую руку по фломастеру и одновременно двумя руками обводили бабочек кружочками. Таким образом, в одном задании развивается

общая и мелкая моторика и формируется межполушарное взаимодействие.

Второй этап – основной. Задачей второго этапа является: формирование компонентов семантического строя речи. Коррекционно-логопедическая работа на втором этапе проводится по следующим направлениям:

1) формирование вербальных ассоциаций путем использования технологии формирования семантических полей по различным признакам.

С целью формирования вербальных ассоциаций у детей необходимо развивать синтагматические и парадигматические ассоциации, тематические ассоциации и свободные ассоциации, применять различные коррекционно-развивающие игры и упражнения, заимствованные нами из методик Н. А. Солдатовой и В. М. Акименко, такие как: «Собери бусы из слов», «Ассоциации», «Свободные ассоциации», «Поиск недостающих ассоциаций», «Подходящие ассоциации», «Необычные ассоциации», «Нелогичные ассоциации», «Последовательные слова» [2].

Например, при формировании объема семантического поля используют упражнения «Анализ изображений». Ребенку предлагается проанализировать картинки с изображением 4 детей, указать одного, внешний вид или действия которого не соответствуют таковым у остальных детей. Свой выбор нужно подробно и четко объяснить.

Также на данном этапе нами применяются игровые приемы. Развитию вербальных ассоциаций способствуют показ и название предметов, игрушек, их действий; объяснение и повторение; соотнесение словосочетаний, фраз, предложений с картинками; подвижные игры с речевым сопровождением; игры и упражнения, направленные на усвоение обобщающих понятий, видородовых отношений, слов, обозначающих части предмета, части тела.

В процессе проведения данных упражнений и игр каждое слово вводится в семантическое поле, определяется его связь с другими словами этого семантического поля, происходит многократное повторение в различных ситуациях на протяжении многих занятий. Например, при выполнении упражнения «Свободные ассоциации» детям предлагается набор картинок по изучаемой лексической теме. Ребенку демонстрируется предметная картинка, и ему необходимо называть все слова, которые ассоциируются у него с данным словом. Например. «птица – воробей, го-

лубь, синица, сорока, дятел и др.». Таким образом, у ребенка развиваются не только вербальные ассоциации, но и обогащается словарный запас, расширяется семантическое поле, формируются межполушарные взаимосвязи между зрительным, речедвигательным и слуховым анализаторами [3];

2) комплексное формирование лексико-семантической системы, используя логические упражнения для развития речи (в начале усвоения дается зрительная опора, затем только словесная инструкция);

С целью формирования лексико-семантической системы с опорой на словесную инструкцию используются логические упражнения для развития речи из методики Т. А. Ткаченко [1]. Примеры упражнений: «Подбор картинок к другой», «Анализ картинок», «Закончить предложение», «Продолжить ряд понятий» и др. Для достижения поставленной цели используются игры, которые совершенствуют не только лексико-семантическую систему, но самые ценные для ребёнка психические процессы: мышление, речь, внимание, память, воображение, способность к творчеству. Также данные задания способствуют пополнению активного словаря детей, повышению содержательности, логичности и точности высказываний [4];

3) продолжение работы по развитию межполушарного взаимодействия с помощью нейродинамической гимнастики.

Работу по формированию семантического строя речи необходимо проводить с опорой на развитие межполушарного взаимодействия, с целью формирования которого комбинировать изученные ранее задания по данной теме. Усложнять задание по мере достижения детьми определенного результата. Например, игру «Гаечка и Кнопочка» можно усложнить тем, что задание, которое дети выполняли двумя руками одновременно, теперь рисовать иначе: вправо и влево. Для привлечения активного внимания к коррекционным занятиям используются современные средства обучения и игровые приемы.

Третий этап – заключительный. Задачей третьего этапа является: закрепление навыков по развитию семантических полей и вербальных ассоциаций в непосредственной речевой коммуникации дошкольников. Направления:

1) закрепление дифференциации слов внутри семантического поля.

С целью проведения упражнений по дифференциации слов внутри семантического поля (выделение ядра, периферии, установление парадигматических связей) работа проводится на основе противопоставления, аналогии.

От того, насколько у дошкольника сформированы семантические поля, то есть насколько слова сгруппированы между собой по смыслу, зависит успешность употребления слов в устной речи, а также точность употребления слов. Организация семантических полей осуществляется за счёт укрепления родовидовых отношений между словами одного поля. На подгрупповых занятиях детям предлагаются словесные игры: «Семантические абсурды» и «Ассоциативные игры» [3];

2) закрепление комплекса упражнений, включающих в себя формирование семантических связей слов. Задания предполагают точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях, в предложениях.

Для развития использовали адаптированную методику Л. В. Лопатиной [5]. Например, при выполнении упражнения «Составь предложение», целью которого являлось составление предложений по опорным словам, каждый ребенок должен составить предложение со словами, называемыми логопедом, не повторяя за другими детьми. (Пример: «Составь предложение на тему транспорт. Используй при этом слова: машина, ехать, дорога»). Тем самым у дошкольников закрепляются ситуационные связи слов, развивается активный и пассивный словарный запас, совершенствуются грамматические связи [4];

3) закрепление у детей вербальных ассоциаций.

Ассоциации у детей должны идти сплошным потоком, удачные и не удачные. Работа на данном этапе проводится быстро. Метод обучения свободным ассоциациям у детей с ОНР 3 уровня осуществляется следующим путём: 1) показ примера ассоциативных связей слов и объяснение, почему выбрано именно это слово; 2) разбор вопросов и направление ребёнка. Каждый ребенок отвечал на заданные вопросы полным предложением или небольшими текстами. Тем самым у дошкольников развиваются мышление, память, расширяется объем семантического поля [4].

Таким образом, работа по формированию семантического строя речи у детей старшего дошкольного возраста необходима для положительного установления и поддержания контактов со сверстниками и взрослыми, для обогащения активного словарного запаса и увеличения объема слов в

пассивном словаре. Коррекционная работа по развитию семантического строя речи положительно скажется на личности детей, на установлении контактов со сверстниками и взрослыми, что разрешит проблемы на пути развития и обучения в школе.

Библиографический список

1 Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва, 2010. – Текст : непосредственный.

2 Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 1999. – Текст : непосредственный.

3 Новоторцева, Н. В. Развитие речи дошкольников и коррекция ее недостатков в детском саду / Н. В. Новоторцева. – Ярославль, 2012. – Текст : непосредственный.

4 Солдатова, Н. А. Использование технологии семантических полей в развитии связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня / Н. А. Солдатова. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 5.

5 Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва, 1991. – 44 с. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения памяти у детей с сохранным интеллектом, а также особенности зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта; применение технических средств обучения в контексте формирования зрительной памяти.

Ключевые слова: умственная отсталость, память, зрительная память, технические средства обучения (ТСО).

Память – это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта [5].

Умственная отсталость – стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, в результате органического поражения головного мозга и центральной нервной системы [5].

Память связывает прошлое человека с его настоящим и лежит в основе приобретения знаний, умений и навыков, а значит в основе развития и обучения человека. Отечественные психологи А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский рассматривают память как процесс организации и сохранения прошлого опыта, делая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [1].

Деятельность человека основана на том, что каждый воспринятый образ сохраняется в памяти. Память помогает человеку заранее намечать планы, цель и содержание предстоящей деятельности, продумывать её ход, действия и поведение, а также предугадывать результаты и управлять ими.

В младшем школьном возрасте зрительная память становится произвольной. Ребенок начинает принимать, запоминать и выполнять указания взрослого, интересоваться результатом своей деятельности. У младших

школьников зрительная память является ведущей при ознакомлении с окружающим миром, а также при обучении в школе [4].

Зрительная память – это сохранение и воспроизведение зрительных образов. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Развитие зрительной памяти является одним из значимых направлений деятельности дефектолога при работе с детьми с нарушением интеллекта. Отечественные педагоги и психологи (Н. В. Абросимова, А. Д. Андреева, А. Н. Богатырёва, В. С. Гуревич, О. Н. Истратова, Э. Н. Колбышева и др.) отмечают значимость совершенствования содержания этой деятельности, поиска наиболее эффективных методов, способов, средств коррекционно-педагогической работы. Это является несомненным показателем актуальности данной проблемы [2].

Память обучающихся с нарушением интеллекта характеризуется нарушениями запоминания (недостаточная осмысленность и последовательность), сохранения (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала) и воспроизведения (неточность).

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов детей с нарушением интеллекта. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью (они могут добавить что-то от себя).

Характерной особенностью всех детей с нарушением интеллекта является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Поэтому в процессе обучения школьников большая роль принадлежит повторению, как одному из основных факторов закрепления знаний [4].

Объем кратковременной памяти умственно отсталых учеников в интервале от нескольких секунд до нескольких минут. Нарушение процесса сохранения информации у обучающихся с нарушениями интеллекта вы-

ражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций.

Изучением памяти занимались многие отечественные педагоги и психологи: П. П. Блонский, Л. С. Выготский, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев и др. Анализ научной литературы позволяет выделить этапы развития зрительной памяти у детей с сохранным интеллектом.

На первом этапе жизни ребенка память проявляется в элементарной форме – запечатление и узнавание воздействий, которые важны для организма [2].

По данным исследований ученых, ребенок с первых дней жизни способен реагировать на световые раздражители. Это значит, что зрительный анализатор ребенка готов к восприятию сигналов внешней среды, а его мозг способен узнавать и запоминать.

Через несколько месяцев своей жизни ребенок начинает узнавать своих родных, реагирует на их появление улыбкой, проявляет комплекс оживления. Ребенок начинает узнавать и отличать знакомые ему предметы. В конце раннего возраста у ребенка увеличивается объем памяти. Особенностью памяти в этом возрасте является ее непреднамеренный характер, то есть ребенок что-то вспоминает внезапно, «само собой».

Память детей избирательна: лучше запоминается то, что интересно, привлекательно, то, что привело в восторг, повлияло эмоционально. Фундаментом детской памяти являются представления, т. е. конкретные образы предметов, их свойств, действий: представления об окружающих людях, о предметах, игрушках, об объектах и явлениях природы [3].

Таким образом, зрительная память нормально развивающегося ребенка с самого рождения развивается по определенным этапам. Сначала происходит запечатление увиденного, потом узнавание знакомого предмета или объекта, комплекс оживления. Позже ребенок начинает отличать своих от чужих, а также выполнять простые просьбы взрослого. В младшем школьном возрасте происходит плавный переход от произвольного запоминания к произвольному. Ребенок этого возраста может запоминать материал как механически (не понимая смысла), так и логически (суть этой информации).

Согласно исследованиям педагогов и психологов, основные мнемические процессы памяти (запоминание, сохранение и воспроизведение) у детей с нарушенным интеллектом имеют ряд особенностей, так как их

формирование происходит в процессе нарушенного развития. Младшим школьникам с нарушением интеллекта проще дается запоминание внешних признаков объекта, иногда это происходит спонтанно. Сложнее детям осознавать и запоминать внутренние логические связи [2].

Ослабление активного внутреннего торможения коры головного мозга обуславливает недостаточную концентрированность очагов возбуждения, а это приводит к неточному воспроизведению материала детьми с нарушением интеллекта.

Произвольное зрительное запоминание младших школьников с нарушением интеллекта развивается значительно позже, чем у их нормально развивающихся сверстников. В своей работе С. Д. Забрамная [2] отмечает, что слабость памяти умственно отсталых детей проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения.

Из-за того, что школьники с нарушенным интеллектом не понимают логику событий, их воспроизведение носит бессистемный характер. У них наблюдается незрелость восприятия, дети не умеют пользоваться приемами зрительного запоминания и припоминания. Большие трудности вызывает воспроизведение изображений нескольких объектов. У умственно отсталых детей имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети с умственной отсталостью очень медленно усваивают новую информацию, быстро забывают воспринятое и не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями [3].

Педагог и психолог А. Н. Леонтьев [5] утверждает, что нарушение опосредованной памяти, которая связана с мыслительными операциями, наблюдается у всех младших школьников с умственной отсталостью. Это объясняется неэффективностью процесса переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений.

По данным А. Р. Лурии [4], во время использования метода пиктограмм основным затруднением у умственно отсталых детей является установление общности в запоминаемом изображении. Они не понимают материал и стараются запечатлеть только внешние признаки.

Память данной категории детей характеризуется замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспро-

изведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Но механическая память умственно отсталых детей может быть сохранной.

Объём зрительно запомиаемого материала у детей с лёгкой степенью умственной отсталости существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников, но при целенаправленном развитии зрительной памяти он может увеличиться [2].

Таким образом, зрительная память умственно отсталых детей развивается значительно медленнее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Дети запоминают лишь часть материала, не связанные между собой отрывки и воспроизводят также частями, не осознавая смысла.

Образование играет очень важную роль в развитии и становлении личности каждого человека, как ребенка, так и взрослого. С каждым годом в современном мире объем информации, новые открытия, знания и возможности возрастают, и вместе с ними возрастают их способы и методы получения и усвоения, а также необходимость при наименьших затратах времени дать необходимое для усвоения количество информации, в частности, для формирования зрительной памяти у детей с нарушением интеллекта, облегчения и упрощения процесса обучения для педагогов и учащихся. Для этих целей и были введены технические средства обучения (ТСО) [5].

Технические средства обучения – это устройства, помогающие учителю обеспечивать учащихся учебной информацией, управлять процессами запоминания, применения и понимания знаний, контролировать результаты обучения.

Широкое применение ТСО в процессе обучения обусловлено, во-первых, исключительно сильным эмоциональным воздействием на учащихся; во-вторых, необходимостью повышения производительности труда учителей и учащихся с нарушением интеллекта в связи с непрерывным увеличением объема знаний, умений и навыков, которые необходимо усвоить; в-третьих – широким применением новых педагогических технологий, осуществление которых невозможно без соответствующих технических средств обучения.

Современное оборудование – это широкий спектр высокоэффективных технических средств обучения. Существуют следующие виды технических средств обучения: информационные, программированного обучения, контроля знаний, тренажеры и комбинированные [1].

Кроме компьютеров, которые дают возможность смоделировать многие процессы и тем самым позволяют на практике реализовать знания учащихся с нарушением интеллекта, это:

- цифровые проекторы – для отображения компьютерной информации и видео;
- проекционные экраны разнообразных моделей;
- проекторы – оптические устройства, позволяющие проецировать на большой экран изображение с прозрачной пленки;
- слайд-проекторы;
- копи-доски – для тиражирования записанного на доске;
- интерактивные доски – дают возможность прямо на доске изменять демонстрационные электронные материалы и т. д. [5].

Технические средства обучения постоянно совершенствуются; в школы систематически поступают новые, апробированные и рекомендованные ТСО как общего назначения, так и специализированные: логопедические занятия в режиме онлайн, всевозможные тесты и упражнения на формирование зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Частота использования ТСО влияет на эффективность процесса обучения. Если данный вид обучения используется очень редко, то каждое его применение превращается в чрезвычайное событие и возбуждает эмоции детей с нарушением интеллекта, что в последствии мешает более полно понять и усвоить учебный материал. Слишком частое использование ТСО приводит к потере у учащихся интереса к нему. Оптимальная частота применения ТСО в учебном процессе зависит от возраста учащихся с нарушением интеллекта, их психофизиологических особенностей, учебного предмета и необходимости их использования [5].

Целесообразность использования тех или иных средств наглядности и технических средств обучения для создания у учеников с нарушением интеллекта зрительных образов изучаемых объектов связана с выявлением роли пособия (ТСО) в решении учебных задач, деятельности, которую применение этих пособий вызовет у учеников.

С помощью современных технических средств могут быть визуализированы невидимые объекты и явления, частицы, звук, абстрактные теоретические понятия, т. е. создание определённого дидактического образа –

модели, которому всегда присущи три функции: изоморфно-отражательная, чувственно-визуальная интегративно-абстрактная.

Мультимедийные компьютерные технологии позволяют заменить почти все традиционные технические средства обучения. Однако необходимое программное обеспечение часто либо отсутствует, либо по тем или иным причинам не удовлетворяет учителя [2].

Применение компьютерных слайдовых презентаций в процессе формирования зрительной памяти у детей с нарушением интеллекта имеет следующие достоинства:

- осуществление полисенсорного восприятия зрительного материала;
- возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде;
- объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов в единую презентацию способствует компенсации объема информации;
- возможность демонстрации объектов для зрительного запоминания более доступных для восприятия сохранной сенсорной системой;
- активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребенка;
- компьютерные презентационные слайд-фильмы удобно использовать для вывода информации в виде распечаток крупным шрифтом на принтере в качестве раздаточного материала для учеников с нарушением интеллекта: справочного материала, памяток и т. п. [5].

В заключение подчеркнем, что одним из важнейших условий применения современных технических средств в обучении является их использование в контексте программного материала, методов и общих задач обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, изучение данной проблемы не стоит на месте, и знания, получаемые современными педагогами, постоянно обновляются и совершенствуются. Зрительная память имеет важное значение в развитии младших школьников. Она определяет все психические процессы, в том числе и мышление. Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. К основным видам памяти, имеющим взаимосвязь с ТСО, относится зрительная память, она связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов.

Библиографический список

1 Асмолов, А. Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов : учебно-методическое пособие. / А. Г. Асмолов. – Москва : Академия, 1985. – 396 с. – Текст : непосредственный.

2 Гуревич, В. С. Развитие зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / В. С. Гуревич. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 51 с. – Текст : непосредственный.

3 Клацки, Р. Память человека: структуры и процессы / Р. Клацки. – Москва : Академия Развития, 2008. – С. 237–291. – Текст : непосредственный.

4 Потёмкина, А. В. Современные подходы к использованию технических средств обучения на коррекционных занятиях детей с нарушением интеллекта / А. В. Потёмкина. – Санкт-Петербург : Адель, 2010. – 283 с. – Текст : непосредственный.

5 Рубенштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубенштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 125 с. – Текст : непосредственный.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР I УРОВНЯ

Аннотация. Данная статья посвящается проблеме становления мотивации к речевому общению у неговорящих детей. Также нами были проанализированы различные методики и пособия, способствующие развитию мотивации к речевому общению у безречевых детей.

Ключевые слова: мотивация, речевое общение, общее недоразвитие речи I уровня.

От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке [4].

Особенности мотивации к речевому общению заключаются в том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня отмечается бедность и качественное своеобразие лексики, звукопроизношение грубо нарушено, при этом сохранены звуки раннего онтогенеза, выявлены трудности развития высших психических функций, нарушения темпоритмической организации речи как в восприятии, так и в воспроизведении, пассивный словарь значительно преобладает над активным. Наблюдается недостаточная концентрация внимания и восприятия, также объем памяти не соответствует возрастной норме. Дети не являются инициаторами в общении, редко пользуются невербальными средствами, мимика скудная, на вопросы отвечают односложно либо сокращают слова, затрудняются самостоятельно вступить в контакт с собеседником. У них снижена потребность в общении – от отрешенности до замещения и повышенной ранимости при контактах. А также наблюдается неумение ориентироваться в ситуации, повышенная эмоциональная истощаемость, от-

сутствие инициативы и негативизм к речи, снижение мотивационной сферы.

Исходя из выявленной проблемы, мы разработали содержание занятий по формированию мотивации к речевому общению и повышения уровня общего речевого развития у дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня посредством развития мотивационной сферы, темпо-ритмической организации речи при помощи ИТК-технологий, а также метода пиктограмм и картинных символов коммуникации.

В своей работе мы опираемся на методические рекомендации Л. С. Дмитриевских, Н. В. Коняхиной, О. С. Глухоедовой, Ю. О. Филатовой, Е. С. Железновой, Т. Н. Новиковой-Иванцовой, Е. А. Дьяковой.

Цель логопедической работы – сформировать мотивацию к речевому общению при помощи ИТК-технологий, метода пиктограмм и картинных символов коммуникации у дошкольников с ОНР I уровня.

Этапы коррекционного воздействия проходят как в рамках коррекционно-логопедической работы детского сада во время индивидуальных логопедических занятий согласно перспективному планированию по программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, так во время свободной деятельности. Все игры и упражнения, предлагаемые ребенку, закрепляются на занятиях с воспитателем в группе, а также в качестве домашних заданий [1; 2].

При проведении занятий по формированию мотивации к речевому общению у дошкольника с ОНР I уровня учитываются следующие методические принципы:

- постепенное усложнение в ходе занятия речевого материала;
- постоянная активизация ребенка в ходе занятия;
- исключение отрицательной оценки деятельности ребенка;
- акцентирование внимания на успехах и достижениях с целью повышения речевой активности;
- обогащение занятий играми, наглядностью, обеспечивающей поддержание мотивации, положительного эмоционального настроения [5].

Работа по формированию мотивацию к речевому общению состоит из двух блоков:

I сформировать темпо-ритмическую организацию устной речи, высшие психические функции (ВПФ);

II сформировать средства общения при помощи пиктограмм и картинных символов коммуникации.

I блок. Работа в данном направлении осуществляется с опорой на разработки Ю. О. Филатовой, Е. С. Железновой, Е. А. Дьяковой, Т. Н. Новиковой-Иванцовой. Предложенная деятельность базируется на принципе связи формирования речевой деятельности с развитием темпо-ритмической организации устной речи и высших психических функций. Система коррекционных занятий включала в себя игровые задания, развивающие темпо-ритмическую организацию речи, а также память, мышление, восприятие.

Примеры заданий.

Игра 1. «Найди отличия».

Цели: развивать зрительное восприятие, память, мелкую моторику, формировать навыки самооценки;

Музыкально-сюжетная игра 2. «В полете».

Цели: развитие восприятия, дифференциации и воспроизведения темпа движений и речи.

Проведенная работа развития высших психических процессов и темпо-ритмической организации речи способствовала развитию высокой результативности всего коррекционно-логопедического процесса.

II блок. В основе наших разработок по обогащению средств общения лежит методика использования пиктограмм и картинных символов коммуникации О. С. Глухоедовой, Т. А. Ткаченко.

Также на протяжении всей коррекционной работы используется большое количество дидактического материала, а также ИКТ-технологии, поддерживающие мотивацию ребенка на занятиях, игры Л. С. Дмитриевских, пособия Н. В. Коняхиной, интерактивные песенки-инсценировки и чистоговорки Е. С. Железновой.

Необходимо отметить, что в ходе логопедического воздействия мы использовали комплекс приемов, повышающих мотивацию к речевому общению дошкольников, направленных на актуализацию, создание и коррекцию мотивационных установок. Назовем некоторые из них: предложение интриги, тайны; загадки, которые можно отгадывать вместе; наглядность зрительная, музыкальная, языковая; игры-путешествия; соревновательные моменты; использование ИКТ – технологий [3].

Для проведения занятий некоторые игры могут быть изменены в зависимости от конкретных задач занятия.

Итак, набор пиктограмм позволяет обучать ребенка правильному построению предложения с использованием имеющихся дословесных средств, развитию функционального содержания высказывания. Благодаря данному методу обеспечивается, по нашему мнению, активное развитие самостоятельной речевой деятельности на уровне звуков, слогов и слов с предварительным формированием ритмической стороны речи. В связи с этим, пиктограммы в процессе нашей работы удобно располагать как в виде таблицы, так и на отдельных карточках.

Предъявление речевого материала с опорой на пиктограммы повысило результативность логопедической работы и вызывало активный мотивированный речевой процесс у детей.

Пиктограммы используются в таких качествах:

– как средство временного общения для сохранения у ребенка мотивации и желания общаться;

– как средство, облегчающее развитие общения, речи, когнитивных функций (символизации, формирование элементарных представлений и понятий);

– как подготовительный этап к усвоению письма и чтения у детей с проблемами в развитии (схема слова, схема предложения);

– как средство развития и коррекции высших психических функций (память, внимание, мышление).

Приведем некоторые примеры использования пиктограмм:

Упражнения на использование однословных и двухсловных высказываний в самостоятельной речи.

Упражнение 1. «Подбери нужное».

В данном упражнении ребенку необходимо подобрать и назвать соответствующий глаголу символ: лает (собака), говорит (человек), цокает (белка), мяукает (кошка), летит (самолет).

Упражнение 2. «Определи лишнее действие».

В данном упражнении также необходимо выбрать подходящий символ-карточку и назвать действие.

1 Мебель: стоит, лежит, летит;

2 Посуда: стоит, идет, лежит;

Таким образом, использование пиктограмм и картинных символов коммуникации, ИКТ-технологий, а также игровых приемов, обеспечивающих мотивацию ребенка на занятии, позволит сделать учебный процесс более интересным и доступным для ребенка с общим недоразвитием речи первого уровня. Также в процессе логопедической работы совершенствуются мыслительные процессы, темпо-ритмическая организация речи, средства общения. Коррекционная работа строится на приемах обучения, вызывающих интерес к языковому и познавательному содержанию занятий, совершенствующих речь, обогащающих ее игровые и познавательные мотивы, повышающих речевую активность.

Библиографический список

1 Андреева, М. Б. Приемы развития мелкой моторики у дошкольников с нарушением речи / М. Б. Андреева. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2015. – № 7. – С. 92–99.

2 Веселова, Е. И. Игры и упражнения на каждый день для детей 4-5 лет с ОНР / Е. И. Веселова, Е. М. Скрябина. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – Ч. 2. – 64 с. – (Библиотека логопеда). – Текст : непосредственный.

3 Дмитриевских, Л. С. Обучение дошкольников речевому общению: занятия и игры для детей с ОНР / Л. С. Дмитриевских. – Москва : Изд-во Сфера, 2011. – Текст : непосредственный.

4 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). – Текст : непосредственный.

5 Хвоцинская, Н. Л. Из опыта работы «Наглядное моделирование – перспективное направление обучения детей с тяжелыми нарушениями речи» / Н. Л. Хвоцинская. – Текст : непосредственный // Образовательные проекты для дошкольников. – 2013. – № 8. – С. 20–13.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается применение инновационных средств и разнообразных технических средств, которые благоприятно влияют на речевое развитие дошкольников.

Ключевые слова: речь, коррекция, технологии.

Для полноценного развития личности необходимым условием является правильное формирование речи у ребенка. В современном обществе большое количество детей имеют нарушения фонетической, грамматической и лексической стороны речи. В настоящее время во многих садах нет отдельных «речевых» групп, но практически в каждой группе есть дети с нарушением речи. Конечно, с такими детьми занимается логопед, но основная задача лежит на педагоге, так как с педагогом ребенок находится большую часть времени.

Одним из требований современного образования является применение в работе инновационных технологий. Инновационные технологии помогают добиться положительной динамики в преодолении речевых нарушений у детей, а также являются эффективным средством коррекционной работы с детьми.

Очень эффективный прием инновационной технологии при работе с детьми с нарушением речи – это мнемотехника. На своих занятиях по развитию речи, мы часто используем разного вида мнемотаблицы, которые самостоятельно разрабатываем. Дети учатся описывать по ним происходящее событие, составлять рассказы, заучивать стихотворения. Очень часто с детьми мы изготавливаем мнемотаблицу вместе: выбираем понравившееся стихотворение, подбираем подходящие картинки, делаем зарисовки самостоятельно. При заучивании стихотворения или составлении рассказа детям работа дается намного легче, так как они сами принимали участие в составлении этой мнемотаблицы. Данный процесс очень увле-

кает детей и дает положительную динамику при развитии у них связной речи.

Еще одним эффективным инновационным методом является создание дидактического синквейна, иными словами нерифмованного стихотворения. Создание дидактического синквейна способствует развитию грамматического строя речи, позволяет активизировать познавательную деятельность ребенка. При составлении синквейна дети учатся выбирать из уже имеющей информации определенные элементы, делать выводы, правильно формулировать их. Применение данной технологии способствует мыслительной деятельности ребенка. Важным условием синквейна является выделение главного, обобщение информации и ее классификация.

Применение инновационных технологий также благоприятно влияет на речевое развитие детей. Несколько лет назад наш детский сад перешел работать на программу «Вдохновение» [2]. На детском совете дети сами выбирают тему проекта, которая им интересна и над которой бы они хотели работать. Заполняем модель трех вопросов, где дети предлагают то, что бы они хотели узнать по теме и что для этого нужно, а затем заполняется «паутинка» по всем областям развития. Ребенок самостоятельно предлагает, что можно сделать в каждом центре.

Применяя технологию «Утренний круг» Н. П. Гришаевой [4] в своей работе, считаем, что ребенок осваивает речь со всех сторон. Во время «Утреннего круга» мы с детьми учим стихотворение по теме проекта, выполняем различные виды гимнастик, используем речевые игры и игры на развитие коммуникативной компетенции, формируем словарь новых слов по каждой теме, каждое слово разбираем и заучиваем. Утром в непринужденной беседе ребенок идет на контакт со взрослым. Дети рассказывают, чем занимались дома вечером или в выходные, какие интересные места посетили, что нового узнали. Слушая, как один из детей делится новостями, остальные дети начинают поддерживать беседу. Иногда получается спор, дети отстаивают свою точку зрения, приводят разные доводы и аргументы. По каждой теме проекта дети подготавливают доклады или самостоятельные мини-проекты, которые потом защищают и описывают также на «утреннем круге».

В каждой группе дошкольного учреждения есть такой ребенок, который предпочитает молчать, тяжело вступает в беседу с педагогом и

детьми. Но благодаря «утреннему кругу», где он видит, как дети с азартом рассказывают остальным о том, что у них произошло, тоже начинает постепенно вливаться в беседу. Сначала это короткие фразы, затем ребенок начинает говорить предложениями. А затем уже получается рассказ, который состоит из нескольких предложений. Долго думая, как разговорить тех детей, которые предпочитают посидеть и послушать остальных, решили приглашать на «утренний круг» их родителей. Совместно с родителями дети дома подготавливали различные виды гимнастик, которые затем проводили в круге. Если мама ребенка начинала вести непринужденную беседу, которая была связана с темой проекта, ребенок, чувствуя поддержку близкого человека, начинал поддерживать разговор.

Оформляя развивающую предметно-пространственную среду группы по каждой теме проекта, подписываем каждую картинку, рисунок, поделку печатными, крупными буквами. Вся мебель в группе также подписана.

Ежедневно после работы в центрах активности проводим круги рефлексии, где ребенок по модели «пяти пальцев» рассказывает о том, что он делал сегодня, что ему для этого понадобилось, кто был его партнерами, какой он результат получил и понравилось ли ему то, чем он занимался. Каждый ребенок высказывает свое мнение.

Когда заканчивается проект в группе, совместно с детьми снимаем фильм, который является итоговым продуктом нашей деятельности. Берем интервью друг у друга, рассказываем, чем занимались во время проекта, чему научились, что запомнилось больше всего. Фильмы начинали снимать не сразу. Первоначально вводилась в организационные моменты сюжетно-ролевая игра «корреспондент» или «СМИ». Дети во время игры учились задавать вопросы и давать на них правильный ответ. Такая игра являлась хорошей подготовкой для ребенка. Дети в дальнейшем не боялись камер, поставленных вопросов, быстро реагировали на ситуацию и находили правильные слова. Когда фильм готов, мы просматриваем его в группе и обсуждаем, что получилось у нас, а над чем нам еще предстоит поработать.

Одной работы, которая направлена на развитие речи только в группе, недостаточно. Родители являются нашими активными помощниками. Дома ребенок должен закреплять то, чему научился в детском саду, все навыки общего и речевого поведения. Поэтому ежедневно родителям

предлагаем разнообразные речевые игры, в которые они могут дома поиграть с детьми. В приемной группы ежедневно пополняется стенд с информацией, разными буклетами, сказками, стихами, играми и загадками, которые дети и их родители могут взять домой и совместно с ребенком почитать, таким образом, с пользой провести время

В заключении хотелось бы отметить, что развитие речи ребенка – это тяжелый труд, который будет вознагражден в полной мере только при активном взаимодействии ребенка, педагога и родителей.

Библиографический список

1 Гербова, В. Развитие речи в детском саду. 5–6 лет. Старшая группа / В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с. – Текст : непосредственный.

2 Жукова, Н. С. Развитие речи: мир вокруг тебя / Н. С. Жукова. – Москва : Эксмо, 2016. – 320 с. – Текст : непосредственный.

3 Матвеева, А. С. Буквы и звуки. Развитие речи. 4–5 лет / А. С. Матвеева, Н. Н. Яковлева. – Москва : АСТ, 2017. – 336 с. – Текст : непосредственный.

4 Ушакова, О. С. Развитие речи детей 3–5 лет / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 192 с. – Текст : непосредственный.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В работе рассмотрены значимость и необходимость внедрения компьютерных средств в процессе коррекции и обучения детей с ОВЗ. Представлены уже разработанные технические средства для лиц с различными нарушениями. Выявлены сильные и слабые аспекты информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, лица с ОВЗ, специальное образование, коррекция, нарушение.

В последнее время увеличивается количество детей с различными нарушениями развития, такими как речевые патологии, нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха и интеллекта. Данная тема является актуальной, поскольку часто поднимается вопрос о проблемах внедрения компьютерных средств обучения в процесс коррекции нарушений и общего развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Значимость и потребность информационных технологий постоянно увеличивается в современном обществе. Применение специализированных компьютерных технологий позволяет активизировать компенсаторные механизмы и способствовать коррекции нарушенных функций [1].

Информационные технологии дают возможность:

- наглядно представить учебную информацию;
- активизировать познавательную деятельность;
- совершать виртуальные познавательные экскурсии;
- контролировать знания, умения и навыки учащихся [4].

Многообразие дефектов, их клинические и психолого-педагогические проявления подразумевают использование различных методов коррекции и применение различных компьютерных технологий. Их предназначение подразумевает улучшение результатов и облегчение коррекционно-образовательного процесса. Создание новых приёмов, методов

и средств коррекционного обучения детей является одним из актуальных направлений развития специальной педагогики.

В настоящее время информационные технологии применяются в данных сферах образования лиц с ОВЗ [3]:

– компенсаторная сфера (дают возможность компенсировать нарушения функций организма и облегчить процесс получения знаний учащимися);

– дидактическая сфера (способствуют улучшению учебно-воспитательного процесса, появлению новых технологий обучения для учащихся с особенностями психофизиологического развития);

– коммуникативная сфера (облегчают процесс коммуникации, позволяют реализовать свои способности, способствуют расширению социальных связей).

Н. Н. Малофеев [2] выделяет функциональные ограничения, при которых возникает трудность при использовании информационных технологий.

1 Нарушения функций опорно-двигательного аппарата:

- трудность или невозможность выполнения мелких и точных движений;
- недостаточность контроля и координации произвольных движений;
- недостаточность вспомогательных функций рук;
- синхронизации движений, зрительно-моторной координации рук;
- ограничение подвижности, недостаточный объём и сила движений, быстрая утомляемость.

2 Нарушения слуха (сложность или невозможность восприятия звука, определение локализации, громкости, высоты и качества звуков).

3 Нарушение зрения (сложность или невозможность восприятия световых ощущений, формы, размера, очертаний и цвета визуального раздражителя).

4 Интеллектуальная недостаточность:

- недоразвитие высших психических функций: памяти, внимания, восприятия, мышления;
- низкая мотивация и контроль своей деятельности;
- сложность в распознавании и интерпретации сенсорных раздражителей, знаков и символов [1].

В настоящее время в специальном образовании применяются информационные технологии для категорий лиц с ОВЗ:

1 Нарушения функций опорно-двигательного аппарата:

- клавиатуры (функции исключения двойного нажатия могут быть использованы для управления ПК с помощью пальцев ног);
- головные мыши (управляются движением головы);
- управление компьютером при помощи глаз (отслеживает положение зрачков, позволяет перемещать курсор на экране, пролистывать страницы и набирать текст);
- нейрокомпьютерный интерфейс (позволяет управлять компьютером сигналами мозга).

2 Нарушение зрения:

- клавиатуры для слабовидящих;
- настольное электронное увеличительное устройство (позволяет увеличивать изображение до $\times 40$, имеется освещение, изменение контраста и цвета шрифта и фона);
- электронная лупа (жидкокристаллический экран различного размера, в который интегрирована цифровая видеокамера с подсветкой);
- видеолупа (накладывается на текст или на картинку, изображение передаётся на телевизионный экран или монитор);
- жидкокристаллические очки с видеокамерой (в очки вмонтирована видеокамера, передающая изображение, находящееся перед человеком).

3 Нарушение слуха:

- усилители звука;
- программы, переводящие голос или другие звуки в комнате на экран.

Имеются разнообразные компьютерные программы, которые обладают спектром воздействия на развитие психических функций, а также применяются в коррекционно-образовательном процессе лиц с различными нарушениями или отклонениями в состоянии здоровья:

- «Дельфа – 142.1» – программа предназначена для развития произносительной стороны речи у детей и взрослых;
- «Видимая речь III» – включает в себя сферы речи и развитие сенсорных функций, голосообразования, звукопроизношения у детей и взрослых;

- «Игры для Тигры» – программа, разработанная для комплексной работы с детьми по преодолению общего недоразвития речи;
- «Логозаврия» – включает в себя подготовку детей к начальной школе;
- «Звучащий мир» – программа, направленная на обучение лиц с нарушениями слуха, помогает воспринимать и дифференцировать звуки;
- «Мир за твоим окном» – в программе представлено становление элементарных базовых навыков у детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- цикл программ «Картина мира» – направлен на формирование целостной и подробной картины мира и представлений о взаимосвязи явлений природы и жизни;
- «Состав числа» – помогает формировать у детей элементарные математические представления;
- «Моя жизнь» – программа направлена на социальное и эмоциональное развитие ребёнка;
- «Цицерон» – программа, в которой представлены практическая и диагностическая часть. Включает в себя: помощь в обследовании ребёнка, формулирование заключения и составление объективного образовательного маршрута коррекционно-развивающей работы. Разработаны 3 версии программы для детей разного возраста [3].

Применение информационных технологий имеет ряд минусов, которые оказывают негативное воздействие на здоровье человека, способствуют развитию болезней, таких как гипертония, заболевание опорно-двигательного аппарата, устойчивая близорукость, ишемическая болезнь сердца, а также оказывают воздействие и на появление психических заболеваний – депрессия и зависимость. У детей наблюдается расстройство внимания, памяти, низкий уровень самоконтроля, когнитивные нарушения, подавленность. Недостатком может являться дополнительный доступ к информации, не имеющей отношение к учебной деятельности. Дети большее предпочтение отдают развлекательной сфере, чем учебной.

Анализ различных источников, касающихся внедрения в специальный образовательный процесс информационных технологий, позволил выделить положительные возможности данного метода:

- информационная вместимость;
- создание комфортной психологической атмосферы;

- создание коммуникативно-интерактивной ситуации;
- улучшение результатов и качества самостоятельной работы каждого ученика [1].

Таким образом, современное общество не стоит на месте, развивается, и многие сферы всё больше нуждаются в использовании информационных технологий. Эта тема коснулась и специального образования, в котором происходит развитие средств, форм и методов обучения. Появление информационных технологий в коррекционном образовании позволило не только компенсировать нарушения, но и облегчить процесс получения знаний учащимися.

Библиографический список

1 Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении: новое средство – новые идеи / О. И. Кукушкина. – Москва : ИКПРАО, Утрехт, 1995. – Текст : непосредственный.

2 Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1997.

3 Современные информационные технологии как средство создания среды для развития личности ребёнка с особенностями психофизического развития : материалы республиканского практического семинара, сентябрь 2007. – Текст : непосредственный.

4 Современные педагогические технологии в обучении детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / сост. Н. В. Савенок. – Минск : АПО, 2006. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ IV
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.37

Е. Л. Белобородова, Н. Л. Егорова
Курганский государственный университет, г. Курган

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ
РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы речевого и коммуникативного развития детей дошкольного возраста, указаны целевые установки образовательной области «Коммуникация», особенности общения и состояние коммуникативной функции речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Также отмечены эффективные методики, направленные на изучение и формирование коммуникативной функции речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: речь и речевое общение, коммуникативная функция речи, коммуникативные навыки, общее недоразвитие речи.

В связи с развитием теории воспитательного процесса в дошкольном учреждении ощущается необходимость в изучении вопросов познавательно-речевого развития дошкольников в соответствии с современным социальным заказом, находящим отражение в образовательной области «коммуникативно-личностная» (ФГОС ДО [1]).

Целевая установка образовательной области «Коммуникация» отражена и в планируемых результатах освоения ребенком основной общеобразовательной программы дошкольного образования, среди которых указывается следующее интегративное качество: «овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками» через решение следующих задач: 1) развитие свободного общения со взрослыми и детьми; 2) развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны

речи; связной речи – диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности; 3) практическое овладение воспитанниками нормами речи» [1].

Речь и речевое общение направлено на развитие коммуникативной компетентности, способности налаживать общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками), которая рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфических детских видов деятельности – коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и др. [2].

У истоков развития коммуникативных способностей стояли психологи и педагоги: М. И. Лисина, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова и др. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном возрасте – одно из основных условий нормального развития ребенка, которое в дальнейшем помогает при обучении в школе. Большое значение имеет развитие всех сторон речи. Главное, что познавательное-речевое развитие дошкольников в соответствии с современным социальным заказом необходимо рассматривать с позиции развития речевых и коммуникативных умений дошкольников, на основе которых формируется коммуникативная деятельность.

Эффективность коммуникативных действий ребенка во многом зависит от особенностей его вербального развития. Понятность и связность устной речи, умение привлекать и удерживать внимание собеседника, убеждать, вызывать интерес к тому или иному виду совместной деятельности, воздействовать на настроение партнеров – без этого немислим эффективный коммуникатор. Речь занимает центральное место в коммуникативных действиях ребенка [2].

Постепенный рост состава речи ребенка является следствием расширения жизненного опыта и усложнением его деятельности при общении со взрослым. Именно в дошкольном возрасте формируются функции речи, которые побуждают ребенка к овладению языком, его компонентами: звукопроизносительной стороной, лексикой, грамматикой, связной речью, а также имеют важное значение в развитии его интеллекта.

Современный этап развития дошкольного образования выдвигает новые задачи воспитания детей дошкольного возраста. Большое значение придается проблеме воспитания культуры общения детей. Если ребенок

умеет слушать своего собеседника в процессе общения, при этом грамотно излагает свои мысли на хорошем уровне языка, без жаргонных и просторечных слов, мы можем сказать, что он в полной мере владеет культурой общения. Так как одной из важных частей культуры общения является речь, то и воспитывать культуру общения дошкольников необходимо именно через формирование коммуникативной функции речи как центрального звена развития ребенка.

Материалы исследования А. Э. Ренстейн, А. Г. Рузской [3] подтверждают актуальность коммуникативного направления. Ребенка надо учить отвечать на вопросы взрослого, задавать их, высказываться, налаживать совместную деятельность со сверстниками, устанавливать положительные контакты, поддерживать разговор, беседу. Существует точка зрения, что именно коммуникативная функция речи как средство общения ребенка лежит в основе всего последующего вербального развития индивида. От своеобразного появления этой функции зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности, в какой срок ему станут доступны памятники истории и культуры человечества [5].

Коммуникативная функция речи считается сформированной, если ребенок свободно вступает в контакт и пользуется различными формами высказывания (сообщением, вопросом, просьбой и др.); владеет средствами языка, что означает умение свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений и соблюдая логику передаваемой информации [2].

Начальные этапы овладения коммуникативной функцией речи и основные коммуникативные умения и навыки ребенок приобретает в период от рождения до 7 лет. В норме коммуникативная функция речи проходит ряд последовательных этапов: довербальный, этап возникновения речи и этап развития речевого общения. Каждый этап развития имеет свои особенности. Для полноценного развития коммуникативной функции речи необходимо как общение со взрослыми, так и со сверстниками. Ребёнок должен быть достаточно активен в общении, уметь слушать и понимать речь, строить общение с учётом ситуации, легко входить в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражать свои мысли, пользоваться нормами речевого этикета. Полноценность овладения коммуникативной функцией речи связана с развитием у детей возможностей созна-

тельного, намеренного и произвольного использования соответствующих языковых средств [3].

Формирование коммуникативной функции речи тесно связано с созреванием эмоционально-волевой сферы, произвольности внимания и других психических процессов, относящихся к регулятивной деятельности ребёнка.

В настоящее время у большинства выпускников детского сада и учащихся младшего школьного возраста есть нарушения коммуникативной функции речи, которые проявляются в следующем: а) неумение планировать совместную деятельность в речевом общении; б) сложность в передаче содержания впечатления, сюжета сказки; в) отсутствие инициативы во время вступления в речевые контакты; г) неумение поддержать простой разговор; д) неумение слушать других и выражать свои мысли словами; е) затруднение в составлении творческих рассказов и др. [5].

Несформированность предпосылок общения у детей дошкольного возраста связана с развитием речевой, познавательной, эмоционально-личностной сфер, которые являются базой коммуникативной деятельности.

Любое нарушение речи влечет за собой самые серьезные последствия в развитии личности ребенка. Одним из наиболее распространенных и в то же время достаточно сложных нарушений речи является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени.

Вопросом изучения коммуникации детей с общим недоразвитием речи занимались О. С. Павлова, О. Е. Грибова, Л. Г. Соловьева, Ю. Ф. Гаркуша, Е. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и многие другие ученые. Исследователями доказано, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня имеется недостаточное развитие коммуникативных умений, наблюдаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения речи.

Речь данной категории дошкольников малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального

обучения резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Спонтанное формирование речевых навыков у них либо невозможно, либо осуществляется дисгармонично. Это приводит к неблагополучию в сфере общения, к затруднениям осуществления коллективных видов деятельности, эмоциональной неустойчивости, к возникновению негативных особенностей личности, искажению самооценки, трудностям социальной адаптации [4].

Рассмотрим подробнее особенности общения и состояние коммуникативной функции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Дети данной речевой патологии имеют специфические черты характера, такие как замкнутость, робость, нерешительность, застенчивость, импульсивность, эмоциональность, агрессивность и прочие. Это в свою очередь порождает особые черты речевого поведения: отсутствие инициативы общения, ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу и вслушиваться в речь собеседника, отсутствие умения договариваться о чем-либо, трудности в понимании смысла речи собеседника и многие другие. Для них свойственна резкая, иногда беспричинная смена настроения. Из-за своего речевого нарушения они часто не принимают себя, не уверены в себе и своих силах; иногда могут испытывать ненависть к окружающим их людям. Такие дети часто имеют нарушения в поведении. Данные специфические особенности детей значительно затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления коммуникативных контактов со взрослыми и сверстниками [4].

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня были выявлены следующие особенности коммуникативной способности: употребление слов в неточном значении; использование в самостоятельной речи неадекватных грамматических форм; многочисленные повторения, возвращения к ранее сказанному; шаблонность, т. е. использование заученных формулировок; изобилие необоснованных пауз в речи; единичность случаев активной вербальной коммуникации; применение демонстративных и «силовых» действий; неспособность оценивать высказывания других детей; замена обращения к другим за помощью многократным повторением «безадресного» сообщения о своей потребности; специфика или трудности в употреблении невербальных

средств общения – выразительных движений, мимики, жестов. Кроме того, коммуникативные речевые нарушения носят нерегулярный характер, зависящий от условий протекания речевой деятельности и от внешней мотивации, задаваемой окружающими авторитетными взрослыми [3].

Исследования проблемы коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста Н. В. Ключевой, Ю. В. Касаткиной, Л. М. Шипициной, А. Г. Арушановой и др. специалистов показывают, что без специального коррекционно-развивающего воздействия уровень развития коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня будет крайне низким.

В настоящее время существует множество эффективных методик, направленных на изучение и формирование коммуникативной функции речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. В своей работе мы опирались на методики В. А. Пермяковой, С. Ю. Серебренниковой, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, Т. А. Фотековой, О. В. Дыбиной, О. Н. Истратовой, Е. И. Щербаковой, Н. В. Ключевой, Ю. В. Касаткиной, И. А. Орловой, В. М. Холмогоровой, Ю. В. Филипповой, М. И. Лисиной и др.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня наблюдаются существенные трудности в передаче любой информации партнеру по общению. Дети не умеют вступать в процесс общения, а именно получать и снабжать собеседника информацией о себе и других вещах, выражать приветствие, просьбу. Также они испытывают трудности в умении регулировать свою деятельность и деятельность партнёра, согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению, не применяя своих знаний, индивидуальных умений и навыков при решении совместных задач. Для детей данной категории характерна недостаточность сформированности умения делиться своими чувствами, переживаниями, интересами, настроением с партнёрами по общению, что препятствует установлению полноценных коммуникативных связей с окружающими. В целом, коммуникативные возможности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня отличаются некоторой ограниченностью по всем параметрам нормы коммуникативного развития.

Развивая положительные эмоции ребенка, формируя интерес, используя вербальные и невербальные способы общения, создавая потребность «говорить», мы влияем на становление коммуникации.

Библиографический список

1 Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013. – Текст : непосредственный.

2 Лосева, И. И. Развитие речевых коммуникаций детей старшего дошкольного возраста : монография / И. И. Лосева. – Ульяновск : Зебра, 2016. – 102 с. – Текст : непосредственный.

3 Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд, испр. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240 с. – Текст : непосредственный.

4 Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / О. С. Павлова. – Москва : МОСУ, 2007. – 97 с. – Текст : непосредственный.

5 Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика, коррекция / А. Г. Самохвалова – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – Текст : непосредственный.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования старших школьников с нарушением интеллекта на уроках трудового обучения. Данная проблема очень актуальная в современном мире, так как необходимо адаптировать учащихся с особенностями развития к жизни в социуме. В статье также отражены некоторые аспекты коррекционной работы по данной проблеме, которые могут помочь достичь успехов в адаптации этой категории детей.

Ключевые слова: социальные компетенции, старшие школьники, нарушение интеллекта, уроки трудового обучения.

Проблема формирования социальных компетенций у старших школьников с нарушением интеллекта является на сегодняшний день предметом пристального изучения.

Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. М. Соловьёв отмечают у старших школьников с нарушением интеллекта недостаток инициативы, неумение руководить своими действиями, неумение действовать в соответствии с отдалёнными целями, что связано со свойственным этим детям нарушением мышления. Данные особенности являются тормозом для усвоения многих жизненных компетенций: выбора профессии, коммуникативной компетенции и т. д. Поэтому со школы необходимо воспитывать образованную личность, готовую к общению как со взрослыми, так и со сверстниками.

С. А. Учурова определяет «социальную компетенцию» как способность человека к самостоятельному выбору определенной модели поведения по достижению наиболее эффективного процесса взаимодействия в обществе, основанного на адекватном отношении к ситуации и целесообразности действий. Опыт накопления человеком моделей поведения в различных ситуациях – наращивание социальных компетенций. Иными сло-

вами, под социальными компетенциями в исследовании понимаются эталонные нормы – универсальные личностные качества, знания, умения, поведенческие модели, необходимые для успешной социализации личности, под социальной компетентностью – уровень их проявления у конкретного обучающегося [4].

Изучив научную литературу и труды таких ученых, как Л. С. Выготский, Б. И. Пинский, И. М. Соловьёв, Е. В. Воронова, И. А. Коробейников, мы выявили некоторые особенности состояния социальных компетенций старших школьников с нарушением интеллекта на уроках трудового обучения:

- дети легко поддаются внушению и в то же время упорно сопротивляются всему новому и всякому воздействию на них;
- отмечается неумение разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи между поступком и его результатом, усвоить смысл действия другого лица;
- проявляется расторможенность, повышенная внушаемость и задержка развития вербальных навыков;
- неуспех в деятельности проявляется в повышении внешней ориентации агрессии, стремлении возложить разрешение конфликтной ситуации на другого человека, избегая собственной ответственности;
- недоверчивое отношение к окружающим, озлобленность, стремление к отгороженности в результате трудностей при осуществлении контакта с другими людьми;
- дети не знают, как начать разговор, как задать вопрос, особенно незнакомому человеку, как ответить на его вопросы.

Для успешного формирования социальных компетенций необходимо исследовать каждый структурный компонент. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме, мы остановились на следующей структуре социальных компетенций старших школьников с нарушением интеллекта на уроках трудового обучения, разработанной Н. И. Белоцерковец.

1 Личностный компонент, который включает социальную активность, ориентацию на успех, эмоциональную устойчивость, адекватную самооценку, волевой контроль, уверенность в себе, мотивацию достижения.

2 Когнитивный компонент, отражающий социальную грамотность, знания о качествах личности, позволяющих успешно социализироваться в

обществе, о наличии и уровне развития их у себя, знания о способах взаимодействия людей в обществе.

3 Деятельностный компонент, который раскрывает способность поставить себя на место другого и разрешать конфликты в соответствии с ситуацией; способность устанавливать и поддерживать социальные контакты со сверстниками и взрослыми людьми, работать в команде, проявлять инициативу при решении коллективных задач.

4 Нравственно-личностный компонент отражает самостоятельность принятия решений; наличие жизненных ориентаций и целей; принятие семейных ценностей; принятие ценностей здорового образа жизни, культурных, семейных ценностей [3].

Учитывая структуру социальных компетенции и то, что в силу особенностей умственно отсталых детей они развиты слабо, а также опираясь на труды ученых, мы исследовали социальные компетенции с помощью следующих методик.

Цель – выявление уровня сформированности социальных компетенций.

Для изучения личностного компонента мы использовали методику «Как спасти зайца» В. А. Кудрявцевой [3]. Данная методика позволяет раскрыть способность ребенка переносить свойства знакомого предмета в новую ситуацию. Этот же компонент исследовался посредством методики «Правила общения» Н. С. Жуковой [3], посредством которой изучается уровень владения культурными нормами и правилами межличностного общения.

Мы исследовали когнитивный компонент с помощью методики «Беседа» Г. М. Фригман, И. А. Каплунович [3], целью которой является изучение осознания детьми нравственных норм и представлений о нравственных качествах.

Также мы использовали методику «Что такое хорошо и что такое плохо?» Т. А. Пушкина [3], которая позволяет определять степень сформированности понятий о нравственных качествах.

Анализ деятельностного компонента мы выполняли при помощи методики «Рукавички», предназначенной для изучения общения со сверстниками, в совместной деятельности Г. А. Цукермана [1] и «Строитель» М. И. Лисиной [1] для выявления у ребенка направленности собственных действий на партнера во время сотрудничества.

Что касается нравственно-личностного компонента, то его мы исследовали с помощью методик «Определение уровня саморегуляции» У. В. Ульенковой [1] и «Два дома» И. Вандвик, П. Экблад [1]. Целью методики «Два дома» является изучение межличностных отношений, определение круга значимого общения ребенка, особенностей взаимоотношений в группе, выявление симпатий к членам группы [2].

Для видения полной картины уровня развития социальных компетенций мы перевели результаты оценок в балльно-уровневую характеристику. Она была составлена на основе диагностических разработок М. И. Лукьяновой, Ф. Петерманн, В. В. Цветкова, В. Н. Куницыной, Н. В. Веселковой, Е. В. Прямиковой.

Для успешного формирования социальных компетенций старших школьников с нарушением интеллекта на уроках трудового обучения необходимо реализовать коррекционную работу.

Исходя из изученной нами литературы и особенностей детей данной категории, мы методом научной компиляции определили содержание коррекционной работы по формированию социальных компетенций старших школьников с нарушением интеллекта на уроках трудового обучения.

В предложенное нами содержание работы были включены следующие этапы:

1 Первый этап – подготовительный.

Целью данного этапа является совершенствование знаний о качествах личности, позволяющих успешно социализироваться в обществе, о наличии и уровне развития их у себя.

На занятиях мы применяли методику «Прочитай письмо» Л. Д. Разумова [4], цель которой заключалась в развитии способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям и объединять разные изображения одним сюжетом.

Использовали игру «Угадай настроение» И. Р. Меньших [4], целью которой было развитие умения у детей по мимике лица, жестам, позам, расположению партнеров в пространстве распознавать эмоциональное состояние человека.

Также мы применяли такое игровое упражнение, как «Посочувствуй другому» (автор – Т. Ю. Кильдюшкина) [2].

Цель: формирование у детей способности ставить себя на место другого человека, выражать сочувствие, сопереживание.

Упражнения выполняются в парах. Педагог задает разнообразные ситуации. Например: девочка упала, поранила руку, ей очень больно (один ребенок с помощью мимики, позы показывает боль, другой пытается найти ласковые слова, жесты, оказывает помощь).

2 этап – основной.

Направлен на развитие у учащихся разнообразных, устойчивых побудительных мотивов учения и мотивов морального порядка. На этом этапе учащиеся закрепляют знания, расширяют свой коммуникативный опыт, уточняют образы и представления о возможностях конструктивного взаимодействия, учатся выделять причинно-следственные связи и зависимости между высказыванием и внешними условиями окружающей действительности.

На основном этапе развития социального интеллекта мы предлагаем использовать методику «Рассказ по кругу» О. М. Романовой [3], цель которой – развить умения вступать в процесс общения и ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения.

Также нами применялась «Мимическая гимнастика» Н. В. Нищева [3], нацеленная на снятие психологического и мышечного напряжения и создание хорошего настроения.

По окончании второго этапа у детей развивается взаимодействие с коллективом, дети учатся формулировать собственные высказывания, преодолеваются речевые барьеры.

3 этап – заключительный.

На данном этапе основной целью является формирование способности устанавливать и поддерживать социальные контакты со сверстниками и взрослыми, умений переносить полученный опыт социального взаимодействия из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку.

Целевая установка данного этапа реализуется посредством организации дискуссий и совместной игровой деятельности (рисование), методов социально-ролевого взаимодействия, психогимнастических упражнений, игр-драматизаций, коммуникативных игр.

Отметим целесообразность использования коммуникативной игры «Я хочу с тобой дружить» О. В. Хухлаевой, которая помогает наладить доброжелательную обстановку в группе взрослых и детей.

Ребёнок говорит: «Я хочу подружиться...» и далее описывает одного из участников группы. Участник, который догадался, что описывают

именно его, быстро подбегает к говорящему человеку и жмет ему руку. И продолжает действие в игре [1].

На заключительном этапе у учащихся развивается диалоговая речь, дети пытаются выразить свои собственные мысли, формируется умение контактировать с окружающими людьми, повышается потенциальный энергетический уровень ребёнка.

Реализация каждого этапа включала в себя в качестве обязательного компонента создание положительной и эмоционально-насыщенной атмосферы в рабочей группе, а также использование методов и приемов работы, направленных на снижение психофизического напряжения учащихся старших классов с нарушением интеллекта.

Таким образом, успешно формировать социальные компетенции старших школьников с нарушением интеллекта можно на уроках трудового обучения в процессе коррекционной работы.

Библиографический список

1 Брюханова, Т. Г. Формирование умений взаимодействовать со сверстниками посредством игры у детей среднего дошкольного возраста / Т. Г. Брюханова, Е. Д. Быкова. – Текст : непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). – Краснодар : Новация, 2018.

2 Веракса, А. Н. Практический психолог в детском саду : пособие для психологов и педагогов / А. Н. Веракса, М. Ф. Гуторова. – Москва : Мозаика-Синтез. – 2014. – Текст : непосредственный.

3 Карпуть, Н. В. Концептуальные основы изучения социального интеллекта как компонента всестороннего формирования и развития личности младшего школьника / Н. В. Карпуть. – Текст : непосредственный // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания, 2012. – № 12. – С. 42–50.

4 Красношлыкова, О. Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория / О. Г. Красношлыкова, О. Г. Кошечкина. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 3 (35).

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье представлено описание различных методов развития диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, методы, диалог, старшие дошкольники, ОНР, диалогическая форма речи.

Актуальность проблемы формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что речь формируется и развивается при непосредственном общении детей со взрослыми, друг с другом. Однако речевые нарушения оказывают негативное влияние на взаимоотношения ребенка с окружающими, что, в свою очередь, приводит к проблемам обучения в школе и социального благополучия. Неумение правильно построить диалог может стать причиной неблагоприятных отношений ребенка со сверстниками. Нарушения диалогической речи оказывает отрицательное влияние на способность детей к дальнейшему обучению, на социализацию. К числу важнейших задач логопедической работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи третьего уровня относится формирование у них диалогической формы речи. Это играет существенно важную роль как для наиболее полной коррекции системного недоразвития речи, так и для подготовки детей к школьному обучению.

Успешность обучения детей в школе напрямую зависит от уровня овладения ими связной речью. Социализироваться в учебном коллективе, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать собственные суждения – все эти и другие действия требуют достаточного уровня развития диалогической речи.

Диалогическая речь (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. Диалог как форма ре-

чи состоит из реплик (отдельных высказываний), цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения.

При планировании работы по формированию диалога у детей с общим недоразвитием речи в первую очередь необходимо определить компонентный состав изучаемого явления. Мы предлагаем ориентироваться на следующий компонентный состав диалога, выделенный В. А. Дубовской: коммуникативный, языковой, когнитивный [2; 3].

Овладение связной диалогической речью, отмечают В. П. Глухов, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, – одна из наиболее важных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от множества факторов (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т. п.), которые следует учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Согласно современным научным данным высоким коррекционно-развивающим средством в отношении моторных и высших психических функций, в том числе речевой функции человека, обладает игра. Игра – основная ступень, на которой происходит непосредственное развитие ребенка. Существуют различные дидактические игры.

Дидактические словесно-логические игры стимулируют логическое мышление, развивают словарный запас детей, формируют грамматический строй речи у дошкольников, учат детей понимать речевое взаимодействие, вовлекают дошкольников в диалог с взрослым и со сверстниками [1].

Применение игр-драматизаций является эффективным методом для закрепления и формирования диалогических умений. Педагог, обогащая ролевые диалоги, не только развивает игру, но и все компоненты диалога. Игры-инсценировки способствуют развитию диалогической речи детей. В них сочетаются репродуктивные реплики, заимствованные из текста произведения, и проективные, придуманные и оформленные ребенком самостоятельно. В режиссерских играх дети могут совместно озвучить персонажей. Разыгрывая спектакли, дети упражняются в воспроизведении литературных диалогов. Игровые упражнения в диалоге разнообразны, их связь с литературными произведениями дает детям лучшие образцы род-

ной речи, приближают их к реальному общению. Игры-драматизации и театрализованные игры являются наиболее эффективными, поскольку содержат значительный спектр диалогических умений: различные образцы вопросов и ответов, структуры высказывания, эмоциональность и выразительность общения, очередность обмена репликами.

«Дидактическая кукла» как заменитель партнера в игре, друга, сверстника, активизирует внимание ребенка, способствуя развитию диалогических навыков у детей с общим недоразвитием речи. Роль активного слушателя и образцового собеседника кукла может выполнять в повседневном общении, на специализированных, коррекционных занятиях.

На логопедических занятиях в ДОУ со старшими дошкольниками большое внимание уделяется развитию каждого компонента диалогической формы речи, так как они являются связующим звеном диалогической речи.

Т. А. Ткаченко считает, что важнейшим направлением на занятиях с дошкольниками в ДОУ является акцентирование внимания ребенка на речевом общении через диалог и развитие у детей умения лексико-синтаксически оформлять результаты своей мыслительной деятельности. На занятиях отводится внимание интеллектуальному развитию и, прежде всего, развитию мышления. С этой целью педагог может использовать такие известные игры, как «Четвёртый лишний», «Что изменилось?», «Нелепицы» [4].

Вместе с тем логопед, в первую очередь, занимается коррекцией и речевым развитием ребенка: развитием понимания речи, обогащением лексики, формированием грамматических категорий. Мы, в данном случае, наблюдаем взаимосвязь и параллельность в работе над когнитивным и языковым компонентами диалогической речи.

На начальном этапе происходит формирование диалогической речи при взаимосвязи обоих процессов: развития мышления и речи. Развитие мышления, овладение мыслительными операциями способствуют формированию связанных с мышлением других познавательных процессов (восприятия, представления, памяти, внимания), это косвенно влияет на развитие речи (обогащение лексики, усвоение грамматических форм) и одновременно испытывает обратное воздействие речи на мышление [5].

Обладая готовыми предпосылками к формированию связной речи в виде сформированной фразы, можно сделать следующий шаг – приступить к работе над диалогической речью.

В работе над диалогической речью можно выделить три основные задачи:

- научить детей отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные ответы);
- научить постановке вопросов;
- воспитать способность свободно, непринужденно вести беседу [4].

Начинать работу над формированием диалогической речи необходимо с наиболее простых и легких вопросов и ответов, по мере усвоения которых подключаются все более сложные синтаксические конструкции, и уменьшается помощь педагога. Постепенно, как и в обычной речевой практике людей, на занятиях (не только по развитию речи), в повседневной жизни и деятельности детей используются все виды вопросов и различные по структуре ответы, имеющие разное назначение в дальнейшем развитии связной речи и логического мышления детей: репродуктивные вопросы (и ответы на них) помогают удерживать последовательность высказывания, повествования и способствуют развитию памяти; поисковые, кроме вышесказанного, развивают наблюдательность и внимание; проблемные, помогая устанавливать причинно-следственные связи и смысловые ассоциации, развивают логическое мышление и способствуют выстраиванию смысловой связи между отдельными предложениями и объединению их в связный контекст [4].

Хотелось бы также отметить, что эффективным методом формирования диалогической формы речи на логопедических занятиях является беседа. Беседа позволяет наладить контакт с ребенком, сформировать собственно речевые умения, умения речевого этикета, и в дальнейшем совершенствовать полученный навык диалогической речи. Беседу с ребенком можно проводить по картинкам, по сказкам либо спросить о любимой игрушке, друзьях, родителях, любимой игре, постепенно задавая наводящие вопросы. Беседа активизирует внимание, мышление ребенка, у него появляется устойчивый интерес к речи, что побуждает его в дальнейшем пользоваться диалогической речью.

Следующей и более сложной ступенью в овладении детьми диалогической речью на занятиях в ДООУ является обучение постановке вопросов.

Формируется умение ставить вопрос довольно долго. Необходима дополнительная и кропотливая работа и неукоснительное соблюдение двух взаимосвязанных принципов:

– постепенное уменьшение помощи логопеда и возрастание самостоятельности детей;

– последовательное усложнение дидактического материала (картинного и вербального) [5].

В процессе формирования диалогической речи необходим не только речевой, но и психологический аспект. Полноценный диалог несущественен без установления диалогических отношений, без формирования инициативной и активно ответной позиции, партнерских отношений. Такие диалогические отношения должны пронизывать как общение ребенка с взрослым, так и взаимодействия со сверстниками. Кроме того, овладение диалогом невозможно без освоения языка и средств невербальной коммуникации. Поэтому в рамках подготовки проведения игры необходимо опираться на работу психолога по развитию эмоционально-волевой сферы детей [1].

Таким образом, можно сделать вывод о многообразии и многоаспектности работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня на логопедических занятиях. Выбор тех или иных методов и приемов работы обуславливается имеющимся у ребенка уровнем развития речи, его психологическим состоянием, способностью к овладению тем или иным видом информации, мотивации к обучению. Работа логопеда по формированию навыков диалогической речи должна проводиться во взаимосвязи с воспитателями логопедической группы и психологом, проводящим работу по развитию эмоционально-волевой сферы ребенка.

Библиографический список

1 Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – Москва : Просвещение, 1967. – 196 с. – Текст : непосредственный.

2 Дубовская, В. А. Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01, 13.00.07 / Курганский гос. ун-т. – Курган, 2000. – 22 с. – Текст : непосредственный.

3 Семенова, П. С. Особенности формирования диалогической формы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / П. С. Семенова,

В. А. Дубовская. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности : сборник материалов 6-й международной науч.-практ. конф. –24 октября 2014 г. – Махачкала, 2015. – С. 96–97.

4 Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 1998. – Текст : непосредственный.

5 Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников : учеб. пособие / А. В. Чулкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 220 с. – Текст : непосредственный.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕСКАЗУ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности пересказа повествовательных текстов младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также выделены основные направления работы по обучению пересказу детей данной категории.

Ключевые слова: пересказ, связная речь, умственно отсталые дети, нарушение интеллекта.

Одной из важных проблем в обучении и воспитании детей с нарушением интеллекта, по мнению Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. Н. Малофеева, Е. В. Оганесяна, Т. Б. Филичевой, является проблема развития речи. Значимость проблемы определяется тем, что повышение уровня связной устной речи ведет к развитию познавательной деятельности и общего культурного развития учащихся, а также к их дальнейшей социальной адаптации в обществе. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с нарушением интеллекта призван обеспечить возможность получения ими качественного образования. Развитие познавательных интересов формируется в процессе чтения доступных по содержанию и возрасту литературных текстов.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развёрнутого изложения. От неё зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом. Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

В программах специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений среди работ по развитию речи одно из значимых мест занимает пересказ прочитанного художественного произведения.

Для развития связной монологической речи умственно отсталых младших школьников используются различные методы и подходы. Более успешным для планирования связного высказывания служит прием наглядного моделирования. Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Для составления школьниками описательных рассказов можно использовать схемы Т. А. Ткаченко и методику В. К. Воробьевой [3].

Умственно отсталые дети не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику. У младших школьников с нарушением интеллекта страдают все компоненты языковой системы. Легче всего детям с нарушениями интеллекта дается пересказ. Нарушения связной монологической речи проявляются в различии между пассивным и активным словарем, малой распространенности предложений, пропуске слов и словосочетаний, редком использовании сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, нарушении связи слов в предложении, порядке слов [1].

Формирование и развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование монологической речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Р. И. Лалаева, Р. М. Дульнев, М. Ф. Гнездилов, Л. В. Занков, Л. С. Выготский, В. Г. Петрова, Т. Б. Филичева.

Умение понимать прочитанный текст и пересказывать его необходимо при изучении всех школьных предметов. Обучение пересказу представляет особую трудность для ребенка с умственной отсталостью, что связано со спецификой формирования его психических процессов. Для таких детей характерны ограниченность знаний и бедность словарного запаса, узость поля зрения, выраженная недостаточность звукослового анализа и синтеза, зачастую значительные нарушения произносительной стороны речи и грамматического строя, дефекты слухового и зрительного восприятия, слабость внимания и памяти, выраженные трудности в пони-

мании причинно-следственных связей и установления логической последовательности событий, низкая работоспособность. Все это обуславливает то, что навык чтения у младших школьников с нарушением интеллекта имеет специфические особенности, а процесс его формирования значительно растягивается во времени. На пути к овладению синтетическим чтением у учеников возникают трудности в понимании прочитанного, как на уровне слова (на начальных этапах обучения), так и на уровне предложений и текста.

Кроме того, чтобы пересказать прочитанный текст, ученик должен обладать не только навыком осознанного чтения, но также навыком последовательно и связно излагать материал, что наиболее затруднительно для детей с различными интеллектуальными нарушениями [4].

Трудности при пересказе сохраняются у школьников с умственной отсталостью вплоть до старших классов, поэтому подготовительную работу по обучению пересказу необходимо начинать параллельно с работой по обучению чтению. Основными направлениями работы по обучению пересказу будут: тренировка техники чтения, формирование навыка осознанного чтения и обучение построения связного рассказа. Параллельно с этой работой нужно уделить внимание обогащению знаний об окружающем мире, увеличению объема словаря как активного, так и пассивного, коррекции внимания, развитию всех видов памяти, эмоциональной сферы, в частности, умению понимать чужие эмоции, выражать свои.

Работу по обучению пересказу необходимо организовывать по принципу «от простого к сложному». Начинать следует с ответов на вопросы по содержанию отдельного предложения, а потом текста, прочитанного учителем. Объем материала на первых этапах минимален. Так, первые предложения, над которыми ведется работа, должны состоять из 2–3 слов. Одновременно ребенку предъявляется сюжетная картинка, отражающая содержание предложения. Затем пересказ ведется по серии сюжетных картинок. После ответов на вопросы учитель повторяет предложение, а за ним повторяет ребенок.

Сначала школьников следует научить передавать содержание предложений или небольших рассказов, прочитанных учителем. Воспринимаемый ими материал должен читаться медленно и выразительно. Богато интонированное и эмоциональное чтение очень важно как для понимания детьми текста, так и для поддержания их интереса. Для младших школь-

ников чтение или рассказ можно сопровождать показом кукольного театра. Со временем актерами этого театра могут стать дети.

По мере улучшения техники чтения ученик сам начинает прочитывать предложения и коротенькие рассказы, отвечать на вопросы по ним и передавать содержание. Пусть сначала ученик научится передавать смысл одного предложения, потом двух, потом трех и т. д. Постепенно можно приступать к пересказу абзаца, части текста и целого рассказа. К окончанию обучения ученик должен переходить к овладению творческим пересказом.

Используемые для пересказа тексты не должны содержать неизвестных детям слов и быть грамматически простыми. Объемные тексты необходимо делить на части (абзацы или смысловые отрезки) и работать над пересказом каждой такой части [2]. Необходимо избегать механистичности в пересказе. Но заучивание небольших текстов наизусть можно использовать для развития памяти. Полезно заучивать и некоторые лексические конструкции из текста, учить использовать их в похожей ситуации. Тренировке в чтении должен уделяться значительный объем времени. Особенно важно при обучении детей с нарушением интеллекта чтение вслух. Оно способствует установлению связи между зрительным, слухоречевым и смысловым образами слов. На начальных этапах нецелесообразно использование чтения про себя. Только по мере совершенствования навыка возможно использовать этот прием, но лишь на материале ранее прочитанного вслух и детально разобранный текст.

Развитие связной речи должно быть связано теснейшим образом с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования. Работа по развитию связной речи должна проводиться не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках русского языка, математики и т. д. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи у умственно отсталых детей может обеспечить эффективность логопедической работы. Умение пересказывать у детей с нарушением интеллекта формируется в результате планомерной систематической работы и требует значительных затрат времени и сил. Но, создав позитивный настрой, поддерживая интерес к занятиям и используя индивидуальный подход, педагог обязательно достигнет результата.

Библиографический список

1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – Текст : непосредственный.

2 Леонтьев, А. А. Развитие речи / А. А. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2010. – 132 с. – Текст : непосредственный.

3 Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с. – Текст : непосредственный.

4 Немов, Р. С. Психология : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2001. – Т. 1. – 688 с. – Текст : непосредственный.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПЯТИКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции у пятиклассников с нарушением интеллекта. Данная проблема очень актуальна в современном мире, так как необходимо адаптировать учащихся с особенностями развития к жизни в социуме. В статье также отражены некоторые аспекты коррекционной работы по данной проблеме.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, пятиклассники, нарушение интеллекта.

Умственно отсталые дети имеют трудности в общении. Это происходит вследствие многих причин, главная их которых – низкий уровень развития речи. Человек должен уметь быстро ориентироваться в пространстве, уметь словесно выйти из любого положения, уточнять информацию, то есть быть грамотным, знающим, осведомленным в плане общения. Не имея некоторых навыков общения, ученики пятого класса с нарушением интеллекта становятся участниками множества конфликтов как в семье, так и в школьном коллективе. Поэтому с ранних лет необходимо развивать речь детей, учить их общению как со взрослыми, так и со сверстниками не только дома, но и в школе.

Е. И. Литневская говорит о том, что коммуникативная компетенция – это овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, а также базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения [3].

А. А. Леонтьев утверждает, что осуществляя общение, ученик должен говорить для того, чтобы его речь оказала на собеседника необходимое воздействие, то есть достигла цели, а не ради самой речи [2].

Изучив научную литературу и труды таких ученых, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Т. В. Ахутина,

Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, В. В. Воронкова, И. В. Евтушенко, мы выявили некоторые особенности состояния коммуникативной компетенции пятиклассников с нарушением интеллекта:

- снижение потребности и ограниченный круг общения;
- отсутствие желания вступать в контакт друг с другом, вырабатывать совместный план выполнения действий;
- проявление в общении речевого негативизма, стеснения, нежелания строить диалог; повторение в использовании одних и тех же речевых конструкций;
- использование в общении лишь невербальных средств;
- выбор игровой деятельности без какого-либо вербального контакта с окружающими вместо общения как такового;
- невозможность долго самостоятельно поддерживать живое общение.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции необходимо исследовать каждый структурный компонент. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме, мы остановились на следующей структуре коммуникативной компетенции, разработанной Н. Гез, которая содержит:

1) вербально-коммуникативный компонент, который включает способность обрабатывать, группировать, запоминать и, в случае необходимости, вспоминать знания, а также фактические данные, применяя языковые обозначения;

2) лингвистический компонент, отражающий способность понимать, производить неограниченное количество предложений посредством усвоенных языковых знаков и правил их сочетания;

3) вербально-когнитивный компонент, который раскрывает умение принимать во внимание при речевом общении контекст для данной ситуации в употреблении языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций;

4) метакоммуникативный компонент, который отражает навык владения понятийным аппаратом, необходимым для анализа и оценки средств речевого общения [1].

Учитывая структуру коммуникативной компетенции и то, что в силу особенностей умственно отсталых детей коммуникативная компетенция развита слабо, а также, опираясь на диагностические разработки В. П. Глухова, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, Г. А. Цукермана,

М. И. Лисиной и других ученых, мы исследовали коммуникативную компетенцию с помощью следующих методик.

I блок – выявление уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Для изучения вербально-коммуникативного компонента мы использовали методику «Опиши картинку» В. П. Глухова [2]. Данная методика позволяет раскрыть особенности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы по изображенному на картинке действию.

Этот же компонент исследовался посредством методики, которая называется «Кто это?» Е. М. Мастюковой и А. Г. Московкиной. С её помощью мы можем выявить объем активного словаря учащихся, используя различные картинки с изображениями предметов быта, животных, овощей, одежды.

Лингвистический компонент мы изучали с помощью методики «Изучение понимание речи» Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной [4], целью которой является изучение уровня восприятия речи взрослого.

Также мы использовали методику М. И. Рожкова «Понимание речи» [4], которая позволяет определять уровень развития коммуникативных способностей (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия).

Что касается вербально-когнитивного компонента, то его мы исследовали с помощью методики Л. Н. Трофимовой «Изучение уровня связной речи детей» [4]. Для этого используется методика пересказа текста.

С помощью методики И. А. Бизиковой «Изучение умений вести диалог» [4] можно выявить: умение задавать вопросы; умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; умение сообщать собеседникам свое мнение; умение выражать просьбы, советы, предложения; умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями; умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Анализ метакоммуникативного компонента выполняли при помощи методики «Рукавички», предназначенной для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности Г. А. Цукермана [2] и методики Л. И. Лавровой «Понимание сверстников» для выявления понимания ребенком состояния сверстника [2].

Выявлением уровня сформированности коммуникативной компетенции занимались Ф. Хопкинс, Е. А. Калягина, Т. А. Репина,

Е. О. Смирнова, Г. А. Урунтаева, М. И. Лисина, Д. Уилкинз, А. Г. Самохвалова и другие ученые.

II блок – изучение состояния высших психических функций (ВПФ).

Для изучения внимания мы использовали Таблицы Шульте и методику, которая называется «Запомни и расставь точки» авторов М. Вергеймера и В. Богомолова [1].

Исследуя память, мы воспользовались методиками С. Д. Забрамной и А. Р. Лурии [3].

Для изучения уровня развития мышления – методику «Исследование мышления младших школьников» Э. Ф. Замбацявичене [2] и методику «Четвёртый лишний» Н. Л. Белопольской [2].

Для диагностики уровня восприятия использовали методику «Какие предметы спрятаны в рисунках?» Р. С. Немова и «Узнай, кто это» [4].

Для видения полной картины уровня развития коммуникативной компетенции и ВПФ необходимо было перевести результаты оценок в балльно-уровневую характеристику. Она была составлена на основе диагностических разработок Д. И. Бойкова, М. И. Лисиной, В. П. Глухова, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, Т. Г. Визель, С. Д. Забрамной, Р. С. Немова.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции у пятиклассников с нарушением интеллекта необходимо реализовать коррекционную работу.

Исходя из современных психолингвистических представлений по структуре и организации коммуникативной компетенции, а также учитывая системность недоразвития речевых и языковых средств, психолого-педагогические особенности детей данной категории, мы методом научной компиляции определили содержание коррекционной работы по формированию коммуникативной компетенции у учеников пятого класса с нарушением интеллекта.

В предложенное нами содержание работы были включены следующие направления:

1 этап – подготовительный.

Целью данного этапа является формирование умения применять языковые единицы, то есть осуществляется развитие знаний, умений и навыков, необходимых для свободного общения с окружающими людьми.

Он включает такие упражнения как «Я начну, а вы продолжите» автора М. П. Феофанова, «Как сказать по-другому» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной.

Методика Ушаковой О. С, Струниной Е. М. «Как сказать по-другому» [4] направлена на то, чтобы научить детей заменять многозначные слова в словосочетаниях.

Педагог на уроке русского языка может предложить учащимся в качестве задания на уроке выполнить следующее:

– сказать по-другому: «Часы идут (ходят...). Мальчик идет (шагает...). Снег идет (падает...). Поезд идет (едет, мчится). Весна идет (наступает...). Пароход идет (плывет...)»;

– закончить предложения: «Мальчик пошел... Девочка ушла... Люди вышли... Саша идет медленно, а Вова идет...».

По окончании 1 этапа у учащихся формируется: 1) навык применения языковых средств в общении; 2) умение связно строить высказывание; 3) умение преодолевать речевые штампы в речи.

2 этап – основной.

Он направлен на развитие навыка у учащихся невербального способа взаимодействия с окружающими.

На внеклассном чтении или же на уроках русского языка и чтения в качестве физкультурной минутки учитель можно провести игру «Как говорят части тела?» Л. А. Огурцовой [4].

В ходе методики педагог дает детям разные задания, которые они должны показать движениями своего тела.

Например:

а) учитель предлагает показать, как говорят плечи «Я не знаю» (ребенок должен пожать плечами);

б) как говорит палец «Иди сюда» (ребенку следует поманить пальцем).

По окончании 2 этапа у учащихся формируется: 1) умение взаимодействовать с окружающими в процессе игры; 2) применение невербальных средств общения; 3) преодоление замкнутости в общении и взаимодействии.

3 этап – заключительный.

Целью данного этапа является внедрение средств коммуникации в процесс свободного общения.

Данный этап, направленный на развитие свободного общения с окружающими, можно формировать с помощью таких методов как дискуссия, мозговой штурм и «деловой театр».

На уроке чтения можно использовать такой метод как «Ориентиры предвосхищения». Педагог после прочтения произведения даёт учащимся несколько суждений, некоторые из которых правдивы, а другие же нет. Классу необходимо коллективно обсудить, что верно, а что нет, и дать ответ учителю. В ходе этой работы дети учатся сообща принимать решение, учатся прислушиваться к мнению друг друга, высказывать собственное мнение, выстраивать диалог, отстаивать свою точку зрения [4].

По окончании 3 этапа у учащихся формируется: 1) умение принимать решения совместно с окружающими; 2) поддерживать диалог; 3) увеличение словарного запаса.

Таким образом, для формирования коммуникативной компетенции у пятиклассников с нарушением интеллекта необходимо использовать словесные, наглядные и игровые методы и средства, развивать высшие психические функции детей, умение взаимодействовать друг с другом, прислушиваться и поддерживать сверстников в процессе общения.

Библиографический список

1 Гез, Н. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. Гез. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

2 Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебно-методич. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов / В. П. Глухов. – Москва : Изд-во В. Секачев, 2012. – С. 69. – Текст : непосредственный.

3 Коробкова, О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 30.

4 Лапина, А. А. Дидактические игры при изучении темы «Лексика» / А. А. Лапина. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1990. – № 6.

РАЗДЕЛ V
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА
И САМОАНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

УДК 376

И. О. Васильева, А. Д. Томов
ФГБУ «РНЦ «ВТО» имени академика Г. А. Илизарова»
Минздрава РФ, г. Курган
Л. С. Яговкина
Курганский государственный университет, г. Курган

ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ
АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ
НЕЙРООРТОПЕДИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ОРТОПЕДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности внедрения методов альтернативной коммуникации в ортопедическом стационаре. Языковое развитие человека никогда не прекращается, люди всю жизнь учатся новым словам и выражениям. Таким образом, люди, пользующиеся жестами и графическими символами, всю жизнь нуждаются в поддержке, а также в размышлениях о функции имеющегося у них словаря и системы в целом.

Ключевые слова: логопед, детский церебральный паралич, альтернативная коммуникация, нарушения речи.

В современном мире проблемы социализации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) по-прежнему актуальны. Особенно остро эти проблемы ощущают на себе дети. Человек с первых дней жизни вынужден учиться доносить свои потребности до общества. Особенно сложно приходится тем, кто не имеет возможности свободно общаться в силу проблем со здоровьем. Хорошая речь – важное условие всестороннего развития детей. Чем правильнее речь ребенка, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в социуме, отношения со сверстниками и взрослыми не вызывают затруднений [5]. Можно выделить три

группы трудностей, которые чаще всего наблюдаются в общении людей с ОВЗ, это:

- дефекты развития ребенка (нарушение речевого развития, умственная отсталость, задержки психического развития и др.);
- отрицательные социальные факторы (социальная изоляция и депривация, педагогическая запущенность и др.);
- индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, и др.) [1]

Для развития речи большое значение имеют степень сформированности таких психических процессов, как внимание, восприятие, память, мышление, а также активность поведения [5].

С появлением в нашей стране инклюзивного образования у детей с ОВЗ появился еще один путь к более легкой социализации, но образование – это длинный путь. Изучение литературных источников показало, что процесс интеграции детей-инвалидов в социум является для них сложным этапом социализации. Несмотря на интеграционные процессы в образовательной сфере, проблема обучения таких детей остается сложной [2]. Особенно сложно обучение детей в строгих рамках стационарного лечения.

Известно, что дети с ограниченными возможностями здоровья – это категория людей, нуждающаяся в особом понимании, внимании к себе и своим потребностям. Каждый человек – это, прежде всего, личность, а личностью он становится в ходе социальной жизни, которая у человека с ОВЗ крайне затруднена. В мировой практике с детьми с особенностями психофизического развития, имеющими нарушения навыков вербального общения, активно используется поддерживающая и альтернативная коммуникация [1]. Методы альтернативной коммуникации призваны помочь людям с ограниченной, отсутствующей либо недостаточно развитой устной речью выразить свои потребности, эмоции и чувства, облегчить понимание вербальных сообщений лиц с тяжелыми нарушениями речи [4].

Данная статья посвящена работе логопеда-дефектолога в нейроортопедическом отделении с детьми с детским церебральным параличом (ДЦП), описывает аспекты преодоления коммуникативного барьера врачам, пациентам и их родителям.

По данным специалистов Министерства здравоохранения Российской Федерации 2017 года эпидемиология детских церебральных парали-

чей развивается, по разным данным, в 2–3,6 случаях на 1000 живых новорожденных и является основной причиной детской неврологической инвалидности в мире. Среди недоношенных детей частота ДЦП составляет 1 %. У новорожденных с массой тела менее 1500 г распространённость ДЦП увеличивается до 5–15 %, а при экстремально низкой массе тела – до 25–30 %. Многоплодная беременность повышает риск развития ДЦП: частота ДЦП при одноплодной беременности составляет 0,2 %, при двойне – 1,5 %, при тройне – 8,0 %, при четырёхплодной беременности – 43 %. Тем не менее, в течение последних 20 лет параллельно с ростом числа детей, родившихся от многоплодных беременностей с низкой и экстремально низкой массой тела, наблюдается тенденция к снижению частоты развития ДЦП в данной популяции. В Российской Федерации распространённость зарегистрированных случаев ДЦП составляет 2,2–3,3 случая на 1000 новорождённых [3].

Методами логопедии как науки являются: общенаучные методы познания (эксперимент, математические методы и др.); конкретно-научные методы (наблюдение, беседа, анкетирование, изучение педагогической документации) [5]. Исследование проведено на базе нейроортопедического отделения ФГБУ «Российский научный центр «Восстановительная травматология и ортопедия» имени академика Г. А. Илизарова» Министерства здравоохранения Российской Федерации [3]. В работе приняли добровольное участие родители 21 пациента с диагнозом детский церебральный паралич, 5 врачей травматологов-ортопедов, 1 врач невролог. Были разработаны две анкеты для пациентов и врачей из наиболее интересующих вопросов. Для удобства интерпретации полученных данных большинство вопросов сформулированы с учетом возможного либо положительного, либо отрицательного ответов. Опрос проводился анонимно. Все респонденты проявили живой интерес к исследованию и охотно шли на контакт. По результатам анкетирования пациентов было получено, что 95,2 % опрошенных регулярно наблюдаются у невролога; получают медикаментозную поддержку по поводу своего заболевания 61,9 %, школу посещают 38,1 %; существование речевых нарушений отметили 57,1 %; о существовании инклюзивного образования знают 52,4 %; консультацию логопеда получали 76,2 % и это же количество ходили на занятия с этим специалистом; заинтересованность в занятиях с логопедом выказали 47,6 %, тогда как 52,4 % высказались против; стресс при общении с меди-

цинским персоналом отметили только 33,4 % опрошенных; 81 % респондентов не осведомлены о существовании методов альтернативной коммуникации, но в то же время желание ознакомиться с данными методами изъявили лишь 38,1 %; 90,5 % опрошенных будут повторно госпитализированы на послеоперационную реабилитацию, что дает возможность продолжить обучение и оценивать результаты; готовность к дальнейшему сотрудничеству с логопедом-дефектологом проявили 76,2 %. Также в ходе опроса выяснена и негативная статистика: 23,8 % не посещали консультацию и занятия с логопедом, не видят необходимости дальнейшего с ним сотрудничества; 52,4 % не согласны получать помощь логопеда во время госпитализации; 81 % не знают о методах альтернативной коммуникации и 61,9 % опрошенных не желают ими овладеть. Таким образом, условно можно выделить три группы среди опрошенных: 1) сотрудничающие с логопедом, знающие и владеющие методами альтернативной коммуникации; 2) сотрудничающие с логопедом, не знающие о методах альтернативной коммуникации, но желающие о них узнать и овладеть методиками; 3) не признающие наличие речевых нарушений, не сотрудничающие с логопедом на всех возможных этапах, не знающие о методах альтернативной коммуникации и не желающие освоить эти методы.

При интерпретации ответов сотрудников на поставленные перед ними вопросы выяснилось, что, в основном, они не испытывают проблем при общении с пациентами и их родителями, кроме случаев глубокой задержки в развитии у детей. Опрошенные обращают внимание на пациента как на личность, в любом случае пытаются установить с ним контакт; 50 % опрошенных напрямую общаются с ребенком, выясняя жалобы, и затем уточняют сведения у родителей; 67 % респондентов заинтересованы в помощи логопеда при налаживании коммуникации с пациентом; 100 % опрошенных не знакомы с методами альтернативной коммуникации; 50 % считают идею внедрения методов альтернативной коммуникации интересной; полезным для себя сотрудничество с логопедом считают 84 % респондентов; 100 % готовы рекомендовать занятия с логопедом-дефектологом во время госпитализации, несмотря на короткие стационарные сроки; 84 % не знакомы с инклюзивным образованием, но после уточнения информации проявили большой интерес; 100 % респондентов хотели бы изучить методы альтернативной коммуникации и активно их применять.

Для всех групп респондентов был создан информационный стенд по методам альтернативной коммуникации, в попытке привлечь родителей пациентов и самих пациентов, а также сотрудников Центра к освоению этих методов, поскольку они могут в значительной мере сократить коммуникативный барьер.

Человек с детским церебральным параличом – это человек, который будет идти со своим диагнозом всю жизнь. Как известно, этот диагноз сопровождаются различные сопутствующие состояния, которые дополнительно усугубляют ситуацию: эпилепсия, умственная отсталость, дыхательные нарушения, снижение иммунитета, а также проблемы со зрением, слухом и речью и ортопедические осложнения. Каждое из них накладывает свой отпечаток на жизнь ребенка. Чем больше выражены симптомы, тем более сложная задача стоит перед родителями, врачами, учителями и другими специалистами в его реабилитации и социализации. Существуют и дополнительные трудности, которые возникают при госпитализации ребенка в стационар: незнакомая обстановка, посторонние люди, медицинские манипуляции, подчас и неприятные – все это негативно сказывается на состоянии ребенка и усложняет работу специалистов. Есть способы и средства, которые помогут человеку с задержкой речевого развития или полным отсутствием речи, доносить свои потребности до окружающих – это методы альтернативной коммуникации. Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация также носит название дополнительная [4]. Обучение навыкам общения детей с ДЦП оказывается одним из трудных разделов коррекционной и учебной работы. Основная задача педагога – подобрать адекватные средства для формирования навыков ребенка. Для детей с тяжелыми двигательными нарушениями ставит перед учителем-логопедом необходимость создания мотивов речевой деятельности с использованием различных игровых приемов [4]. Чрезвычайно важным и наиболее сложным направлением работы является работа с семьями пациентов, т. к. закрепление полученных коммуникативных умений и навыков наиболее успешно осуществляется в бытовых ситуациях с родителями и ближайшими родственниками [4]. Языковое развитие человека никогда не прекращается, люди всю жизнь учатся новым словам и выражениям. Таким образом, люди, пользующиеся жестами и графиче-

скими символами, всю жизнь нуждаются в поддержке, а также в размышлениях о функции имеющегося у них словаря и системы в целом. Жизнь людей с ограниченными возможностями овладения разговорным языком благодаря освоению и развитию альтернативных форм речи может коренным образом измениться, стать счастливее [3].

Большинство родителей, согласно опросу, признают наличие речевых нарушений, готовы всячески сотрудничать со сторонними специалистами, желают получать новые знания. В соответствии с данными третья группа респондентов нацелена только на ортопедическое лечение, поэтому необходимо вести просветительскую работу с данной категорией людей, объяснить, что работа логопеда-дефектолога – это не только постановка звуков речи, но и развитие крупной и мелкой моторики, проведение курсов логопедического массажа для укрепления мышц артикуляционного аппарата и, как следствие, улучшения речи, обучение дыхательной гимнастике, что крайне важно для детей с глубокой задержкой в развитии. Необходимо разъяснить, что методы альтернативной коммуникации используются как вспомогательное средство в овладении речью, стимулируют появление речи у детей с такими диагнозами, как алалия, афазия, дисфазия, способствуют улучшению качества речи у детей с дизартрией и др. Позволяют неговорящему или испытывающему трудности в общении человеку донести свои потребности до окружающих, тем самым улучшить качество своей жизни. В свою очередь сотрудники с полным пониманием относятся к проблеме невозможности свободной коммуникации, готовы принимать, изучать и рекомендовать знания, полученные от логопеда.

Библиографический список

1 Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 368 с. – Текст : непосредственный.

2 Аргунова, Т. П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. П. Аргунова. – Якутск, 2009. – 179 с. – Текст : непосредственный.

3 Бадалян, Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – Киев : Здоров'я. 1988. – 328 с. – Текст : непосредственный.

4 Гайдукевич, С. Е. Создание программы университетского базового учебного курса «Дополнительная и альтернативная коммуникация (ААС)» / С. Е. Гайдукевич. – Текст : непосредственный // Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию : сб. науч. тр. 7-й Восточно- и Центрально-Европейской науч.-практ. конф. (Архангельск, 29 июня – 2 июля 2009 г.); ГОУ ВПО «Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова». – Архангельск, 2009. – С. 76–82.

5 Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 239 с. : ил. – Текст : непосредственный.

Тьютор – профессия современной школы

Аннотация. В статье определяется контекст введения должности тьютора в систему общего образования. Раскрыта специфика его позиции и определена область его ответственности в образовательном процессе.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, современная школа, инклюзивное образование.

Идея о поддержке определенных категорий участников образовательного процесса зрела в системе образования достаточно долго, в связи с общей идеей ее гуманизации. Одним из способов данной поддержки является появление системы тьюторства, которая на протяжении уже нескольких десятилетий (или даже веков) существует в европейских странах (начиная с Великобритании). Еще большую актуальность тьюторы получили после обозначения важности индивидуализации учебного процесса и важности построения индивидуальных образовательных маршрутов. В 2008 году официально начался процесс становления тьюторства в связи с введением в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования Российской Федерации (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. №№ 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под №№ 11731 и 11725, соответственно). Тьюторство в России существует в школах, вузах, инклюзивном, дистанционном образовании, в повышении квалификации педагогов, при организации нетрадиционных образовательных событий [2].

В обобщенном виде тьютора (от лат. *tutor* – «наставник, опекун») можно определить как наставника, работающего в системе образования. П. Г. Щедровицкий [1] определяет тьютора как консультанта для обучающегося, который помогает ему выработать индивидуальную образовательную программу, самоопределиться как в общем процессе обучения, так и в отдельных элементах этого процесса, а также отвечает на вопрос,

как использовать результаты обучения и как переложить эту самую учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития конкретного человека. Теоретическими исследованиями в области использования тьюторов в образовательном процессе также занимались: Э. Ф. Зеер, Т. М. Ковалева, Ю. А. Лях, Е. А. Романова, Е. И. Соколова, А. А. Теров и др.

Не вызывает сомнения эффективность использования тьюторов в системе школьного образования. Стоит отметить, что учитель и тьютор – взаимодополняющие позиции в целостном построении образования, которые должны находиться в постоянном взаимодействии.

Современная школьная педагогика различает четыре основные модели деятельности тьютора.

1 Модель «эксперт»: дети, которые имеют проблемы, направляются учителями-предметниками к специалистам, например, к психологу, консультанту по конфиденциальным вопросам, учителю-доктору.

2 Модель «тьютор»: каждый ученик в течение периода обучения в школе имеет своего опекуна. Тьютору не обязательно преподавать в классе, где учится его подопечный, он опекает несколько десятков учеников из разных классов.

3 Модель «классный тьютор»: каждый класс имеет своего тьютора, который отвечает как за весь класс целиком, так и за каждого ребенка в отдельности. Классный тьютор проводит уроки в своем классе, регулярно проводит беседы, сотрудничает с родителями и учителями.

4 Модель «секционно-групповая»: классы получают поддержку от группы учителей. Учеба и педагогическая поддержка интегрированы в учебный процесс, а все учителя несут ответственность за решение личностных проблем школьников [1].

Каждый из данных типов прошел апробацию в ряде школ, однако наибольшее распространение получили первый и второй тип.

В целом список функций, которые должен выполнять тьютор в процессе своей деятельности в школе можно свести к следующим пунктам [1]:

– помощь ученикам в осознании своих образовательных и профессиональных интересов, составлении карты поиска и использования образовательных ресурсов для их реализации, выработке индивидуального образовательного маршрута, а затем и жизненной траектории;

- обеспечение индивидуального предметного движения в разных образовательных областях;
- работа с индивидуальными учебными стилевыми характеристиками;
- помощь ученикам в освоении технологий приобретения знаний, обеспечивающих возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе образовательного процесса;
- развитие индивидуальной социальной активности обучающихся.

В представленном формате услугами тьютора должны иметь возможность пользоваться любые категории учеников. В действительности же система тьюторов работает в современной школе в первую очередь в рамках реализации инклюзивного образования, то есть с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С одной стороны, все функции, перечисленные выше, в рамках данной работы сохраняются, однако приобретают свою специфику. Тьюторское сопровождение при работе с детьми с ОВЗ приобретает дополнительные требования к профессиональной и личностной подготовке специалиста, который работает в системе инклюзии:

- знание и понимание особенностей инклюзивного образования, его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития;
- владение навыками анализа особенностей взаимодействия и взаимовлияния обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и социального окружения;
- умение реализовывать всевозможные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды [3].

Тьюторское сопровождение обучающихся при работе с различными категориями обучающихся может быть реализовано как в обычной традиционной форме, так и при помощи дистанционных технологий. Особую популярность тьюторы также приобретают при работе в различных малокомплектных школах, что обусловлено спецификой образовательного процесса в них. Однако обычно для данных школ тьютор является не самостоятельной должностью, а дополнительной ставкой учителя-предметника.

Стоит отметить, что использование тьюторского сопровождения в современной школе как при работе с обычными учениками, так и при ра-

боте с детьми с ОВЗ сегодня является одним из важнейших направлений в рамках индивидуализации и гуманизации системы образования; данное направление при реализации сталкивается с рядом трудностей.

1 Компетентность тьюторов в вопросах выполнения своих профессиональных функций. Система тьюторского сопровождения в нашей стране до сих пор находится в начале своего становления. Следовательно, фактически отсутствует практика решения вопросов, методическая база. Подготовка тьюторов в большинстве своем происходит при помощи курсов повышения квалификации педагогами, которые часто являются не самого высокого качества. Частично данная проблема может решаться при помощи дополнительных образовательных программ, которые может изучать студент педагогического вуза в процессе подготовки (в том числе в рамках «двойного» бакалавриата), а также при помощи создания особого сообщества тьюторов, готовых обмениваться своими достижениями, проведения тематических конференций и т. д.

2 Отсутствие поддержки педагогического сообщества. Школьные учителя часто не понимают, чем именно должны заниматься тьюторы. В связи с этим они или нагружают своих коллег работой, которая выходит за пределы их должностных функций или, наоборот, не дают выполнять свои обязанности. Эта проблема требует повышения уровня информирования обычных школьных учителей о том, что представляют собой тьюторы, зачем они нужны и что делают (возможно, при помощи системы повышения квалификации).

3 Недостаточное финансирование. Многим школам достаточно сложно обосновать необходимость введения в штат должности тьютора из-за финансовой составляющей вопроса. Кроме того, эффективность тьюторского сопровождения зависит и от числа тьюторов в образовательном учреждении (минимальным представляется три тьютора, которые осуществляли бы взаимную поддержку в рамках своей работы), а также от возможности привлечения средств для реализации различных проектов.

Таким образом, в современной школе процесс индивидуализации процесса обучения требует введения в штат тьюторов, которые взяли бы на себя обязанности построения индивидуальной образовательной траектории обучающегося, помощи в самоопределении, а также работы с отдельными категориями учеников, включая детей с ОВЗ. Вместе с тем реализация этой идеи на данный момент сталкивается с рядом трудностей,

большая часть которых должна быть устранена на государственном уровне.

Библиографический список

1 Гретинская, Е. О. Тьюторство в России как новая модель образования: становление и развитие / Е. О. Гретинская. – Текст : непосредственный // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – №. 4. – С. 134–138.

2 Пигарева, Н. Г. Тьюторство как ресурс в начальной школе / Н. Г. Пигарева. – Текст : непосредственный // Евразийский союз ученых. – 2015. – №. 4–6. – С. 96–98.

3 Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность в ситуации инклюзивного образования / Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева, Д. М. Фомина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №. 7. – С. 198–204.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдулатипова Регина Ильдаровна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Баранов Сергей Николаевич, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Белобородова Елена Леонидовна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Боботкова Зинаида Владимировна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Васильева Ирина Олеговна, студент, ФГБУ «Научный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии имени академика Г. А. Илизарова» Минздрава РФ, г. Курган

Возный Дмитрий Сергеевич, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Гаврилова Александра Сергеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Горбунова Анна Григорьевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Григорьева Юлия Витальевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Дмитриевских Людмила Сергеевна, старший преподаватель кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Добрыднева Евгения Михайловна, студент, Государственное бюджетное учреждение «Курганская больница скорой медицинской помощи», г. Курган.

Дубовская Вера Александровна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой, доцент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Евдокимова Вероника Витальевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Егорова Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Жиликова Татьяна Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Загребалова Анастасия Евгеньевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Киселёва Мария Михайловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Константинова Елизавета Владимировна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Кузнецова Галина Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Максимова Анна Николаевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Мартышкина Александра Андреевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Медведева Елизавета Николаевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Мелешко Александра Викторовна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Михневич Дарья Александровна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Мусихина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Никифорова Анна Викторовна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Новая Эльфиса Маратовна, педагог-психолог, Шадринское муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 5 “Созвездие”».

Овсянникова Алена Николаевна, старший преподаватель кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Оторвина Анна Сергеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Попова Анастасия Владимировна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Потемина Анастасия Игоревна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Смородина Александра Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Сосновских Анастасия Андреевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Спиридонова Ангелина Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Токарева Дарья Леонидовна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Томина Маргарита Андреевна, воспитатель, Шадринское муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 5 “Созвездие”».

Томов Ахмед Даутович, врач травматолог-ортопед, ФГБУ «Научный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии имени академика Г. А. Илизарова» Минздрава РФ, г. Курган

Трифорова Мария Сергеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Тюнина Ирина Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Усольцева Алина Михайловна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Шарапова Алина Максимовна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Шишлянникова Анастасия Михайловна, студент, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

Яговкина Лариса Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С. Н. Баранов РОЛЬ НЕЙРОЛИНГВИСТИКИ ДЛЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ.....	3
З. В. Боботкова, В. А. Дубовская ТЕМПО-РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧИ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ	7
А. Е. Загребалова, С. А. Мусихина УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
Г. А. Кузнецова, В. А. Дубовская ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЭКСПРЕССИВНОЙ АЛАЛИЕЙ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	14
А. А. Мартышкина, А. Н. Овсянникова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У РЕБЁНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	19
А. В. Никифорова, В. А. Дубовская ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	22
А. С. Оторвина, Л. С. Яговкина ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	29
А. В. Попова, С. А. Мусихина ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	35
А. М. Усольцева, М. М. Киселева ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ	38

РАЗДЕЛ II

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Р. И. Абдулатипова, Л. С. Дмитриевских ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ	43
А. С. Гаврилова, Н. Л. Егорова ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	50

<i>А. Г. Горбунова, Н. Л. Егорова</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ (С. ГЛЯДЯНСКОЕ КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ)	54
<i>Ю. В. Григорьева, Л. С. Дмитриевских</i> ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ	61
<i>Е. М. Добрыднева, Н. Л. Егорова</i> СПЕЦИФИКА ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ (Г. КУРГАН)	66
<i>М. С. Трифонова, В. А. Дубовская</i> АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	70
<i>Т. А. Жилякова, Л. С. Дмитриевских</i> НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАЮ ДИАЛОГА	76
<i>А. Е. Загребалова, С. А. Мусихина</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	80
<i>Е. В. Константинова, Л. С. Дмитриевских</i> ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	83
<i>А. Н. Максимова, В. А. Дубовская</i> АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИАЛОГА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	91
<i>Е. Н. Медведева, А. Н. Овсянникова</i> СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ПИСЬМА ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	97
<i>А. А. Спиридонова, В. А. Дубовская</i> ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	102
<i>А. М. Шарапова, А. Н. Овсянникова</i> ОБЗОР СОСТОЯНИЯ РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	107
<i>А. М. Шишлянникова, М. М. Киселева</i> ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	111

РАЗДЕЛ III

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

<i>М. С. Трифонова, В. А. Дубовская</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА	116
--	-----

Э. М. Новая ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	122
А. И. Потемина, В. А. Дубовская ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМАНТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	126
А. А. Смородина, М. М. Киселева ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ.....	134
Д. Л. Токарева, Н. Л. Егорова ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР I УРОВНЯ.....	142
М. А. Томина ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА	147
И. А. Тюнина, В. А. Дубовская ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	151

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Л. Белобородова, Н. Л. Егорова РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	156
В. В. Евдокимова, Л. С. Яговкина ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	163
А. В. Мелешко, В. А. Дубовская ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	169
Д. А. Михневич, С. А. Мусихина ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕСКАЗУ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ.....	175
А. А. Сосновских, С. А. Мусихина ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПЯТИКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	180

РАЗДЕЛ V
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА И САМОАНАЛИЗ
РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

<i>И. О. Васильева, А. Д. Томов, Л. С. Яговкина</i> ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ НЕЙРООРТОПЕДИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ОРТОПЕДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА	186
<i>Д. С. Возный, С. А. Мусихина</i> Тьютор – ПРОФЕССИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	193
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	198

Научное издание

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
И ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
29 апреля 2020 года

Редактор Л. П. Чукомина

Библиотечно-издательский центр КГУ.
640020, г. Курган, ул. Советская, 63/4.
Курганский государственный университет.