

Министерств образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО Московский государственный гуманитарный
университет им. М.А.Шолохова

А.А. Алмазова, Е.Э. Артемова, Г.В. Бабина Л.Н. Гоголенко,
А.М. Данилова, И.В. Евтушенко, М.В.Жигорева, В.П. Козырева,
С.А. Кузьминова, Т.М. Лифанова, Е.В. Лянгузова, Т.А. Нильсен,
О.С. Орлова, Ю.А. Пенкина. А.В. Соболева, Е.Н. Соломина,
Л.А. Тишина, В.В. Ткачева, Н.П. Ходакова, Н.Ю. Шарипова

Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья

Монография



Москва 2014

УДК 37(063)
ББК 74.3
М43

*Монография рассмотрена на заседании
Научно-методического совета МГГУ им.М.А.Шолохова
и рекомендована к печати.
Протокол №1 от 18 декабря 2013 года.*

В авторской редакции.

М43 **Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Монография.** – М.: Издательство «Спутник +», 2014. – 215 с.

ISBN 978-5-9973-2986-0

Рассматриваются межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Предназначается для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов, магистрантов, занимающихся вопросами обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

УДК 37(063)
ББК 74.3

Отпечатано с готового оригинал-макета.

ISBN 978-5-9973-2986-0

© Коллектив авторов, 2014

Содержание

№. п.п.	Содержание	Стр.
1.	Лингвистические аспекты изучения речевых нарушений. <i>А.А. Алмазова, О.С. Орлова.</i>	4-15
2.	Полиmodalный подход и его использование в логопедической работе. <i>Е.Э. Артемова.</i>	16-31
3.	Методические рекомендации по планированию, структуре и содержанию уроков техники речи в 1 классе специальных (коррекционных) учреждений I вида для глухих учащихся с комплексными нарушениями развития. <i>Л.Н. Гоголенко.</i>	32-44
4.	Специфика краеведческой работы в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида. <i>А.М. Данилова.</i>	45-57
5.	Модель музыкального воспитания умственно отсталых школьников в системе специального образования. <i>И.В. Евтушенко.</i>	58-78
6.	Современные подходы к определению внятности устной речи лиц с ограниченными возможностями здоровья. <i>М.В. Жигорева, С.А. Кузьмина.</i>	79-92
7.	Психолого-педагогическое сопровождение детей с ранним детским аутизмом в условиях детского инклюзивного центра образования. <i>В.П. Козырева, О.С. Орлова.</i>	93-105
8.	Педагогические технологии коррекции недостатков природоведческой лексики учащихся с нарушениями интеллектуального развития. <i>Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина.</i>	106-118
9.	Организация логоритмической работы с детьми дошкольного возраста с синдромом Дауна. <i>Е.В. Лянгузова.</i>	119-135
10.	Комплексная программа профилактики и психолого-педагогической коррекции девиантного поведения умственно отсталых подростков в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. <i>Т.А. Нильсен, Н.П. Ходакова.</i>	136-144
11.	Дизорфография и фактор развития метаязыковой способности. <i>О.С. Орлова, Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова.</i>	145-156
12.	Особенности формирования речи у детей с синдромом Дауна. <i>Ю.А. Пенкина.</i>	157-169
13.	Особенности развития речи у дошкольников с первичной патологией зрения. <i>А.В. Соболева.</i>	170-182
14.	Междисциплинарный подход к проблеме анализа текста у учащихся с ограниченными возможностями здоровья. <i>Л.А. Тишина.</i>	183-196
15.	Технология психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья. <i>В.В. Ткачева</i>	197-215

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Современные стандарты высшего образования ориентированы на подготовку компетентного профессионала, владеющего как многообразными прикладными умениями, так и широкой системой знаний. Дефектологическое образование в этом контексте направлено на подготовку выпускников (бакалавров и магистров), чья компетентность формируется не только через усвоение специальных знаний, но и на основе понимания и реализации базовых для дефектологии концепций и теорий. Логопедию мы рассматриваем как практико-ориентированную науку, вырастающую из тесного сплетения медицинских, психологических, лингвистических, социальных, педагогических корней.

Среди этого комплекса наук, значимых для логопедии, одно из ведущих мест принадлежит лингвистике. Лингвистика является базовой для логопедии наукой, а ее изучение – неотъемлемой частью подготовки квалифицированного специалиста. Лингвистическая компетентность для логопеда является универсальной, сочетая в себе личностные, общекультурные и профессиональные составляющие. [1]

Работа логопеда требует хорошо сформированных дискурсивных умений, реализующихся в грамотной, выразительной, понятной речи, что обеспечивается в значительной степени языковой компетенцией, базирующейся на системе лингвистических и речеведческих знаний. В то же время эти знания имеют прикладной характер и используются в различных видах профессиональной деятельности (диагностической, коррекционно-развивающей, пропедевтической и др.). Русский язык является не только инструментом, но и объектом воздействия, поскольку цель деятельности логопеда, по сути, заключается в формировании языковых средств у ученика (ребенка и взрослого).

Таким образом, логопедия и лингвистика обнаруживают много точек пересечения как теоретического, так и прикладного характера.

Важнейшими для логопедии лингвистическими положениями являются противопоставление языка и речи, понятие о системности языка и языковых нормах, установление взаимосвязи и взаимодействия языковых единиц.

Дихотомия «язык – речь» является фундаментом для определения сущности и места лингвистических знаний в логопедии.

В современной науке понятия языка и речи принято разграничивать как имеющие различную сущность и специфику, однако не существующие друг без друга.

Лингвистикой доказано, что язык является сложной системой знаков и правил их употребления, кодом, применяя который человек создает и воспринимает тексты.

В свою очередь, речь рассматривается как перевод сложно организованной языковой схемы, кода и нелинейной мысли в линейную последовательность знаков, протекающую во времени, имеющую звучащую или зримую форму, как

фонетическая или графическая материализация нематериального содержания (смысла). Речь отражает особенности говорящего, зависит от условий общения и, в целом, от внеязыкового контекста.

Системность языка, с одной стороны, проявляется в существовании иерархии уровней языковых единиц, построенной по принципу от низшего к высшему или от элементарных к сложным, а с другой - реализуется во внутренних взаимосвязях и взаимоотношениях этих единиц.

В структуре целостной языковой системы выделяются следующие языковые уровни:

- фонологический (система фонем),
- лексический (система значащих слов),
- грамматический (система сочетания слов, включающая морфологическую подсистему – формы слов и их значимые части и синтаксис – словосочетания и предложения).

Эти же уровни обнаруживаются в речи, реализуясь через:

1) выбор фонемы или ее графического обозначения (фонетико-графическая реализация),

2) подбор слов и подходящих словесных выражений в ходе их противопоставлений с лексическими альтернативами (лексический уровень);

3) преобразование форм слов во фразе, опосредуемое речевыми умениями и навыками, а также системой правил, регулирующей грамматику устной и письменной речи (грамматический, морфолого-синтаксический уровень).

Рядом исследователей выделяется также дискурсивный уровень – уровень текстов.

Каждому уровню языка свойственны свои единицы: фонемы, морфемы, слова, словоформы, словосочетания, предложения. В речи эти единицы взаимодействуют, образуя разнообразные и множественные комбинации.

Непосредственное наблюдение возможно лишь за речью, поскольку язык сам по себе нематериален, существуя в сознании его носителей. Из речи вычленяются единицы, отношения между ними и правила их употребления, прототипы которых заключены в сознании человека как идеальные обобщенные образы, схемы, как знание этих единиц, умение их озвучивать и распознавать, умение пользоваться ими по определенным правилам в процессе общения и при оформлении мысли.

Возможность выделения языковых единиц и объединения их в языковые уровни не означает, что они существуют в отрыве друг от друга: слова получают фонетическое оформление и приобретают грамматическую форму, предложения конструируются из слов и т.д.

Учение о системном строении языка, его целостности положено Р.Е. Левиной в основу созданной ею концепции, которая до настоящего времени является теоретической основой организации и функционирования единой системы логопедической помощи в России.

На противопоставлении языка и речи как системы и ее реализации нарушения речевого развития в общем плане разделены Р.Е. Левиной на отражающие состояние речевых средств и особенности речевого поведения. [2] В

последующей интерпретации эта классификация описывается как нарушение языковых средств общения и нарушение в применении этих средств. [3]

Учет уровневой структуры языковой системы позволил дифференцировать первую группу нарушений. В соответствии с этим, как известно, выделено общее недоразвитие речи, выражающееся в несформированности всех компонентов (уровней) языковой системы, фонетико-фонематическое и фонетическое недоразвитие, характеризующиеся несформированностью фонологического уровня или только антропофоническими трудностями его реализации.

Выраженность общего недоразвития речи может проявляться в разной степени, что определяется Р.Е. Левиной как разные уровни речевого развития. Если рассматривать совокупность этих уровней как движение по пути «языковых приобретений» ребенка, то она представляет собой в лингвистическом плане динамическое развитие системы языка. При этом первый уровень («лепетная речь») может определяться как уровень номинации, нерасчлененного обозначения аморфным словом, фонетическим контуром окружающих реалий без дифференциации их признаков, такие обозначения внесистемны. Второй уровень речевого развития характеризуется использованием примитивной фразы, т.е. отмечаются попытки вычленивать компоненты внеречевой ситуации и обозначить их с помощью элементарной грамматической структуры (которая скорее может быть названа «аграмматической»), появляется элементарная системность. У детей с третьим уровнем речевого развития отмечается способность обозначения более сложных взаимоотношений между объектами, событиями и признаками, что выражается в появлении элементов связной речи, т.е. уже реализуются все единицы всех уровней языковой системы, но эта реализация далеко не совершенна.

Данная концепция получила дальнейшее развитие в трудах учеников Р.Е. Левиной и современных исследователей, опирающихся на системный подход к изучению речевых нарушений. [4,5]

Нарушения, входящие во вторую группу (нарушения в применении средств общения), в лингвистическом плане рассматриваются в контексте изучения суперсегментных языковых средств – интонации, мелодики, ритмической структуры языка - и соотносятся в первую очередь с заиканием, но при определённом расширении границ сюда также могут быть отнесены нарушения голоса, темпа речи. [6]

На рассмотренных лингвистических основаниях построены и другие классификации, использование которых является весьма продуктивным в логопедических исследованиях. В частности, при изучении алалий и афазий как системных языковых нарушений теория уровневой структуры языка выделяется в качестве базовой большинством исследователей.

Например, В.К. Орфинской были разработаны классификации алалий и афазий как нарушений или вариантов недоразвития языковых систем. Автором установлено, что эти нарушения, имея неречевую (органическую) основу могут быть «первичными и вторичными, избирательными или неизбирательными, равномерными или неравномерными», т.е. проявляться как специфическая

несформированность (нарушение) фонематической или морфологической системы словесных или грамматических понятий (по терминологии автора). [7]

Р.О. Якобсон, будучи лингвистом, рассматривал близкий ему подход к анализу афазий как ведущий, «способствующий развитию теории речи и ее нарушений», разграничивая нарушения языкового кодирования и декодирования, классифицируя их как «речевые потери» на фонологическом или синтаксическом уровнях. [8]

Т.Б. Глезерман и Т.Г. Визель одним из основных критериев для отграничения форм афазии называют определение нарушенного уровня языковой системы. [9]

Понимание внутренней структуры языка, способов и форм взаимодействия языковых единиц также является одним из ведущих лингвистических оснований, по которому проводится анализ рече-языковых нарушений.

Существует два типа отношений между языковыми единицами одного уровня:

- парадигматические – отношения противопоставления и сходства (функционального тождества),
- синтагматические – отношения смежности, сочетаемости единиц одного уровня в речевой цепи.

В сознании носителя языка в норме языковые единицы объединяются на основе их нелинейных парадигматических связей, которые существуют вне текста. Одновременная реализация ассоциированных таким образом единиц в речевом акте невозможна, говорящий (пишущий) выбирает что-то одно. Парадигматические отношения - это отношения между единицами языка в языковой системе, в процессе речи эти единицы отбираются по принципу «или-или».

Так, отношения противопоставления на фонологическом уровне, реализуются как выбор фонемы (<д>очка или <т>очка), на морфологическом уровне через выбор формы слова (дочк<а> или дочк<и>), на словообразовательном подуровне – выбор морфемы (доч<к>а или дочк<ин>), на лексическом - через выбор значения, адекватного содержанию (старшая или младшая), на синтаксическом - как выбор структуры и формы предложения в соответствии с прагматической установкой (Дочка пришла! или Дочка пришла?)

Отношения смежности реализуются при выборе оптимального для говорящего (пишущего) способа оформления содержания при наличии равноценных альтернатив. Например, в соответствии с нашим замыслом, условиями общения, мы говорим: дочк<ой> или дочк<ою>, доч<еньк>а или доч<урк>а, сделала уроки и пошла гулять или сделав уроки, пошла гулять.

Синтагматические отношения – это связи между единицами языка в речи, в контексте. Это отношения линейные, последовательные и одновременные. Они определяются сочетаемостью, закономерностями объединения, валентностью одноуровневых языковых элементов в речевой цепи: фонем с фонемами, лексем с лексемами и т.п.

Синтагматические отношения реализуются в одновременном использовании, объединении двух и более единиц языка, сочетаемых по принципу «и - и»:

фонетико-фонологический уровень – сочетание как минимум двух звуков (д+о), слогов (до+чка);

словообразовательный подуровень – доч+еньк+а,

морфологический уровень - дочк+а, ид+ет;

лексический уровень – старшая дочка, старшая сестра;

синтаксический уровень – Дочка пришла. (предложение как совокупность членов предложения).

Исследования реализации / нереализации, особенностей формирования парадигматических и синтагматических связей, выявление и классификация на этой основе нарушений рече-языкового развития очень активно проводятся в логопедии.

Так, А.Р. Лурия показал, что нарушение парадигматических и синтагматических отношений языковых единиц, типично для разных форм афазий. Так, «задние» формы афазии, возникающие при поражении верхневисочных и нижнетеменных зон, выражаются в нарушении парадигматических связей. Причем при разных формах афазии по-разному нарушается «парадигматическая» организация импрессивной и экспрессивной речи. «Передние» афазии, возникающие при поражении заднелобных отделов мозга, выражаются в нарушении синтагматических связей. [10]

Е.Ф. Соботович классифицирует алалии по преимущественному нарушению усвоения детьми парадигматической или синтагматической систем языка, характеризуя их как нарушение правил сочетания и использования знаков в процессе порождения речи. [11]

Помимо классификаций нарушений речи в логопедии накоплен богатейший материал, связанный с описанием проявлений рече-языковой недостаточности на разных уровнях, что связано с именами известных исследователей – Т.В. Ахутиной, Е.Н. Винарской, Г.В. Бабиной, О.Е.Грибовой, О.А. Токаревой, Г.В. Чиркиной и многих, многих других. [12, 13]

Для таких описаний продуктивно используется принятое в лингвистике противопоставление языка и речи, которое реализуется также в противопоставлении системы и нормы.

Как уже отмечалось, система языка - это внутренняя организация языковых единиц и уровней, его потенциал. Каждая единица языка входит в систему как часть в целое, она связана с другими единицами и частями языковой системы.

Языковая норма - это совокупность языковых средств и правил их употребления, принятая в конкретных общественно-исторических условиях. Норма формируется в процессе коммуникации, в процессе реализации языковой системы как совокупность наиболее устойчивых традиционных вариантов этой реализации. Языковая норма противопоставлена языковой системе, как потенциал противопоставляется существованию.

В языковой системе заложено гораздо больше возможностей, чем реализуется в соответствии с нормой. Например, в соответствии с языковой

нормой нельзя образовать форму первого лица единственного числа настоящего времени от глаголов победить, убедить (нужно использовать описательные конструкции «одержу победу», «смогу убедить»), хотя потенциально в языковой системе такая возможность существует («победю», «убежду» - системному глагольному формообразованию эти варианты соответствуют).

Асистемным является наличие несклоняемых имен существительных, хотя потенциально в языке заложена парадигма склонения из 12 элементов (по 6 падежей в форме единственного и множественного числа). Тенденция к преобладанию системы над нормой выражается в ошибках типа «рассказал о кенгуре».

Нормы регулируют функциональное варьирование, выбор парадигматических и синтагматических связей на разных уровнях языка. [14]

Выделяются следующие виды норм, соотносящиеся с уровнями языковой системы:

1) орфоэпические, к которым относят акцентологические, связанные с постановкой ударения, и фонетические, регулирующие выбор акустических вариантов фонемы или чередующихся фонем в слове;

2) лексические, регулирующие словоупотребление, правильный выбор слова по значению и сочетаемости и его применение в соответствии с замыслом и условиями общения. Лексические нормы могут трансформироваться, поскольку связаны не только с общественно-историческими изменениями, но и с постоянной борьбой в языке между его информационной и экспрессивной функциями, т.е. между стремлением к точности и недвусмысленности наименования и тягой к расширительному и нетривиальному применению слов.

3) грамматические, которые в свою очередь делятся на

- морфологические, проявляющиеся на уровне слова и связанные со словоизменением; они регулируют выбор вариантов морфологической формы слова и ее сочетаемости с другими формами;

- синтаксические, регулирующие выбор вариантов построения словосочетаний, простых и сложных предложений. Синтаксические нормы по сравнению с морфологическими менее изучены и разработаны, тогда как в речи немало трудностей, связанных с выбором форм управления и согласования: отзыв о диссертации или на диссертацию, контроль на производстве или за производством и т. д.

Лингвистический анализ речевой продукции позволяет выявить нарушения, связанные с нормой и системой языка.

Следует отметить, что нарушение языковых норм может происходить (и это бывает очень часто) не только вследствие речевого недоразвития. К сожалению, языковые нормы не соблюдаются говорящими вследствие недостаточной речевой культуры, неумения ориентироваться в коммуникативной ситуации, простого пренебрежения ими.

В детской речи мы также будем наблюдать нарушение языковых норм. Однако это является закономерным. Речевой онтогенез идет по направлению от системы к норме. Сначала осваивается языковая система, у детей формируются практические языковые обобщения.

Языковые обобщения формируются в деятельности, в процессе приобретения речевого опыта. Эмпирическое обобщение (генерализация) языковых фактов позволяет сформировать первичные представления о способах и формах построения, взаимодействия и функционирования языковых единиц, на основе выделения их внешних одинаковых, общих свойств. Эти обобщения являются первоначальной, дотеоретической формой знаний о языке; в последующем они становятся содержанием понятия о языковых фактах.

В соответствии с существующими языковыми уровнями можно выделить:

- фонетические обобщения, реализуемые как распознавание, противопоставление фонем, правильное произношение и различение звуков речи;
- лексические обобщения – представление об элементах лексической парадигмы и их взаимосвязи, формирующееся на основе усвоения ассоциативных связей слов, классификации слов по значению. Лексические обобщения основываются на усвоении значений смежности – противоположности (синонимы и антонимы), семантической интегральности – дифференцированности (многозначность слова, лексико-семантические группы, родовидовые отношения, деривационные ряды) и др.;
- грамматические обобщения, которые формируются при овладении ребенком словообразовательными моделями, усвоении им изменения значения слова в связи с изменением его структуры (словообразовательные обобщения), словоизменительной парадигмы внутри грамматических классов слов (морфологические обобщения), овладении способами построения словосочетаний и предложений (синтаксические обобщения).

Такие обобщения системны, т.е. они касаются освоения языка как системы. Особенности речи в онтогенезе как раз и связаны с тем, что дети пытаются реализовать систему, не зная нормы. По мере расширения речевого опыта соотношение система-норма приобретает «правильный» вид. Речевое же недоразвитие проявляется как в ошибках на уровне нормы, так и в системных нарушениях, затрагивающих отдельные уровни языка или всю систему в целом.

Знание системы языка и языковых норм, прикладные умения лингвистического анализа позволяют логопеду провести анализ речевой продукции и определить, в чем состоит нарушение, какие уровни затрагивает, насколько широко охватывает языковую систему или ее компоненты.

Рассмотрим некоторые уровни языковой системы и проявления речевых нарушений с позиций лингвистического анализа.

Например, выявление лингвистической природы фонетических единиц языка и речи и их графического обозначения позволяет дать более точную характеристику ошибок письма.

Значимым для лингвистического анализа фактором является наличие различных произносительных условий, в которых реализуются фонемы, входя в состав слогов, слов, тактов, фраз, т.е. фонологическая позиция. Позиция характеризуется: а) непосредственным звуковым окружением, б) местом в слове (начало, конец, стык морфем); в) для гласных - положением по отношению к ударению.

От позиции зависит сильная фонема или слабая. В сильной позиции фонемы не меняют своего звучания, реализуют полный набор своих признаков, выполняют функцию различения смысла. В слабой позиции дифференциальные признаки нейтрализуются, противопоставление фонем невозможно и функция смысловозличения не выполняется.

Букву, обозначающую фонему в слабой позиции, можно заменить другой без искажения слова (здал, чажка, песьня). Ошибки такого рода рассматриваются как орфографические, и выбор буквы при этом регулируется сводом правил.

Замена букв, обозначающих фонемы в сильной позиции, приводит к появлению нового слова (балка – палка) или к искажению (бапушка вм. бабушка, топый вм. тёпый). Именно такие ошибки принято рассматривать как дисграфические, классифицируемые как замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно близкие фонемы.

Лингвистический анализ специфических (акустических) ошибок письма показывает, что они имеют под собой основу, определяемую смешением дифференциальных признаков обозначаемых фонем, т.е. смешение происходит по какому-либо одному классификационному признаку, выраженному в акустико-артикуляционных особенностях.

Таковыми признаками для согласных являются:

- соотнесенность голос/шум: тупло (вм. дупло),
- место образования: кропа (вм. тропа),
- способ образования: прокожий (вм. прохожий),
- палатализация: мачик (вм. мячик),
- назализованность: слезок (вм. снежок)

Гласные в пределах одного ряда могут смешиваться по степени подъема языка:

- нелабиализованные - бильый (вм. белый); колеска (вм. коляска, отметим, что после мягкого согласного ударный [á], становится более напряженным и продвигается вперед, т.е. становится гласным переднего ряда как и [э]),
- лабиализованные - лёблэ (вм. люблю), олитка (вм. улитка).

Однако может происходить и обратное - гипергенерализация одного классификационного признака, при игнорировании других, т.е. расширение отождествления фонем. Например:

- при одинаковой степени подъема языка гласные могут смешиваться по ряду и наличию / отсутствию лабиализации (проявляется в смешении соответствующих букв): мушонок (вм. мышонок), лепата (вм. лопата);
- смешение в группе переднеязычных зубных согласных: борона (вм. борода), холит (вм. ходит).

Таким образом, неправильный выбор букв отражает трудности формирования фонетических и фонологических оппозиций, парадигматических противопоставлений.

Следующий пример – анализ грамматического материала.

Согласно академическому определению, «грамматический строй (грамматика языка) представляет собой единство нескольких систем, каждая из

которых объединяет в себе грамматические средства, близкие по характеру формальной организации и отвлеченных значений, по функциям в языке, а также по характеру отношений как друг к другу, так и к единицам других подсистем грамматики. Такими частными системами внутри грамматики являются словообразование, морфология и синтаксис». [15]

В логопедии нарушение грамматических компонентов языка называется аграмматизмом. Аграмматизм - это нарушение оформления или восприятия грамматической стороны высказывания, проявляющееся на всех или отдельных подуровнях грамматической системы языка.

В зависимости от затрагиваемого уровня языковой системы аграмматизм может быть:

- словообразовательным, если говорящим используются ненормативные способы построения производных слов, не осваиваются системные словообразовательные модели;
- морфологическим, выражающимся в несоответствии выбираемой формы словоизменительной парадигме данной грамматической категории,
- синтаксическим, при котором допускаются нарушения грамматической связи слов в словосочетаниях, ошибки (пропуски, нарушение порядка слов и т.п.) в построении предложений.

Отметим, что грамматические трудности могут возникать не только в процессе порождения речи, но и ее восприятия.

Лингвистический анализ грамматического оформления высказывания, позволяет обнаружить проявления аграмматизма, квалифицировать их с точки зрения нарушения системности / нормативности, увидеть их конкретные характеристики, определив, какая грамматическая категория не реализована или реализована с ошибкой.

Например, к системным (языковым) проявлениям аграмматизма можно отнести ошибки типа: вижу деревьев (неодушевленное существительное склоняется по типу одушевленного), стучу молоток, на больших столах (неверный выбор из парадигмы склонения), я устала от бежать (внесистемная частеречная отнесенность компонента словосочетания). Нарушения языковых норм отмечаются в таких примерах, как: много огнёв (формообразование по существующей грамматической модели, не являющейся нормативной для данного слова), стеклянный стакан (неверный выбор словообразовательной морфемы из ряда подходящих для данной модели), одни дома кругом (неверно обозначена категория числа).

Такая «точечная» квалификация проявлений аграмматизма позволит более четко отобрать и структурировать языковой материал и систему заданий для последующей коррекционной работы.

Очень ярко возможности лингвистического анализа проявляются при рассмотрении связных высказываний, текстов.

Текст в лингвистике рассматривается как наиболее сложная синтаксическая единица, основным признаком которой является связность – содержательная, смысловая, композиционная, языковая. Анализ высказываний по лингвистическим параметрам, позволяет оценить получился ли у говорящего

(пишущего) текст. Это информативный способ определения возможности использовать языковые средства различных уровней в развернутом речевом построении.

Параметрами лингвистического анализа текстов будут выступать:

- цельность текста, его тематико-смысловое единство, определяемое через такие показатели как объем высказывания, количество и развернутость выделенных микротем, достоверность высказывания, последовательность и логичность изложения,
- структурно-композиционная и языковая связность,
- особенности использованных в высказывании лексических и грамматических средств.

В качестве пример рассмотрим сочинение по серии картин «Наводнение» Тани П. (5 класс, школа V вида).

Половодье.

Было весна. Случилась беда затопило весь поселок. Все забежали в лес. только одна собачка осталась ченятами. Уже понелась еще больше вода. Собачка не раздумала своих ченят легка за шею поднела на будку. Друг она увидела лодку помочью. Подплала лодка ближе к собачке.

Рома снял на лодку собаку и ченят. А дедушка держал лодку. Так спосли семью собачки».

Не останавливаясь на оценке графической и орфографической стороны сочинения, констатируем, что проведенный анализ позволяет выявить значительное нарушение использования языковых средств при относительной сохранности цельности и структурно-композиционной связности текста. В этой работе все факты и явления изложены последовательно, выделено главное, намечены причинно-следственные отношения между отдельными фактами, имеются элементы вступления и заключения, материал достаточно равномерно распределен по частям текста. Однако наблюдаются нарушения межфразовой связи, беден и неточен словарь, очевидны многочисленные нарушения словообразовательного, морфологического и синтаксического характера.

Подытоживая сказанное о возможностях и особенностях лингвистического анализа, отметим, что мы не рассматриваем лингвистический аспект изучения речевых нарушений как самостоятельный и оторванный от других. Это в значительной мере симптомологический анализ, с помощью которого выявляются нарушенные рече-языковые компоненты, но не объясняются их причины. Однако лингвистическое описание позволяет составить точную картину рече-языковой недостаточности, увидеть полноту ее проявления.

Полученные таким образом данные логопеду далее необходимо интерпретировать с позиций интегративного подхода.

В этом плане, как мы уже отмечали, лингвистический анализ должен сочетаться с другими аспектами изучения детей и взрослых с нарушениями речи: психологическим, клиническим, социальным. Как нам представляется, эти аспекты могут быть продуктивно связаны с лингвистикой, реализуясь через применение в логопедических исследованиях современных концепций и разработок нейролингвистики (медицинский аспект), психо-, онто- и когнитивной

лингвистики (психологический аспект), социо- и коммуникативной лингвистики (социальный аспект), что находит выход в создании и выборе технологий коррекции речи, специальных методик развития речи и обучения языку (педагогический аспект).

Таким образом, лингвистические знания и прикладные умения позволяют анализировать и систематизировать рече-языковые нарушения и их проявления. «Понятие системного взаимодействия между различными компонентами языка является весьма продуктивным для понимания закономерного взаимодействия различных проявлений речевой недостаточности, особенно тяжелых ее форм, и предвидения системного эффекта педагогического воздействия». [16, с. 13]

Лингвистические аспекты тесно вплетены в систему логопедической диагностики и коррекции, являясь ключевыми для проведения анализа диагностических сведений и данных, грамотного отбора, корректной подачи языкового материала, правильного определения способов работы с ним и т. д.

Литература.

1. Алмазова А.А., Орлова О.С. Модульная структура подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (на примере блока лингвистических дисциплин) // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2013. - № 1. – с. 114- 120

2. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.

3. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. -- М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

4. Филичева Т.Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования.- Екатеринбург, 2012. - № 1. – с. 139-150

5. Туманова Т.В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. - 2012. № 1. - С. 127-138.

6. Орлова О.С., Эстрова П.А., Калмыкова А.С. Особенности развития детского голоса в онтогенезе // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. – 2013. – № 4. – С. 99-111.

7. Орфинская В.К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии // Хрестоматия по логопедии. Т.2. – М.: Вадос, 1997. - с.197-208.

8. Якобсон Р. Лингвистические типы афазии // Избранные работы. — М., 1985. — С. 287—300.

9. Т. Б. Глезерман, Т.Г. Визель. Нейролингвистическая классификация афазий // Хрестоматия по логопедии.Т.2 – М.: Владос, 1997. - с.274-278

10. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга.- М.: Изд-во МГУ, 1962. – 431 с.
11. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
12. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Слоговая структура слова. обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебное пособие. – М.: Парадигма, 2010. – 96 с.
13. Грибова О.Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи. – М.: УРСС, 2014 - 320 с.
14. Алмазова А.А., Богачев Ю.П., Никульцева В.В. и др. Русский язык и культура речи: учебное пособие для студентов. - М., Владос, 2008 – 176 с.
15. Русская грамматика. Т. 1. - М.: Наука, 1980. – 714 с.
16. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968. – 367 с.

ПОЛИМОДАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Познание человеком окружающего мира начинается с восприятия предметов и явлений. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное развитие ребёнка невозможно без опоры на полноценное восприятие. Восприятие – это непосредственное, чувственное отражение действительности в сознании, способность воспринимать, различать и усваивать явления внешнего мира. [22]

Психофизиологическое развитие ребенка должно помогать ему выполнять те требования, которое предъявляет ему социальное окружение. Одной из значимых черт индивидуальности является функциональная асимметрия мозга: она обуславливает особенности мышления, восприятия, эмоциональную сферу человека. Клиническая практика показывает, что полушария мозга на ранних стадиях развития имеют высокую пластичность. Если по медицинским показаниям у детей удаляют левое полушарие, то развитие речи не прекращается и идет без видимых нарушений. По сравнению со здоровыми, у таких детей не обнаруживается принципиальных отличий в речевых возможностях, хотя их речевые центры перенесены в правое полушарие. Но по мере созревания пластичность полушарий мозга снижается. Созревание правого полушария идет более быстрыми темпами, чем левого, это подтверждается тем, что маленьким детям присуща эмоциональность, непосредственность, произвольная регуляция функций. В дошкольный период развития ребенка доля правого полушария в обеспечении психологического функционирования превышает вклад левого полушария. Некоторые исследователи утверждают, что до девяти и даже десяти лет ребенок является правополушарным существом.

По некоторым показателям, значимые изменения в межполушарном взаимодействии наблюдаются к шести-семи годам, то есть к началу школьного обучения.

Каждая высшая психическая функция имеет уровневую организацию, в которой можно выделить произвольный и произвольный уровни регуляции функций. Результаты нейропсихологических исследований показали, что произвольный уровень регуляции высших психических функций связан с работой левого полушария, а произвольный – с работой правого (у правшей). На уровне намеренного управления функцией важную роль играет речевая система, она дает возможность планирования и контроля функции, регуляции темпа выполнения функции. Побуждением к активизации левого полушария полагают возникновение у ребенка сознания себя, это происходит в двухлетнем возрасте. У ребенка возникает упрямство, негативизм, идет определенное замедление восприятия и переработки поступающей информации, «копание» на

одном месте. У мальчиков в этом возрасте данные черты проявляются заметнее, чем у девочек, так как разграничение функций полушарий идет более быстрыми темпами. Взрослым не следует бороться с упрямством детей в два года, так как оно имеет физиологические корни. Родителям лучше посоветовать избавлять ребенка от негативных эмоций через игру, эмоциональную и двигательную разрядку. Так можно предупредить последующее торможение правого полушария.

В результате современных исследований выяснено, что специфически правополушарными функциями являются зрительное и тактильное восприятие, конструктивная деятельность, зрительная память, наглядно-образное мышление, игровая деятельность. Если правое полушарие было поражено и зрительно-пространственные функции развиваются под контролем левого полушария, наблюдается видимая недостаточность этих функций. Специфически левополушарными функциями являются речь, словесно-логическое абстрактное мышление, а также произвольная регуляция высших психических функций.

С увеличением активности левого полушария начинает развиваться речь, абстрактное мышление, умение считать и писать. У мальчиков левое полушарие развивается раньше, они могут научиться читать уже в четыре года, а уже к шести годам можно судить о преобладании одного из полушарий, в основном, левого, за исключением художественно одаренных и излишне эмоциональных мальчиков. У последних дольше преобладает правополушарная специализация, из-за чего возникают ошибки при письме, проблемы с математикой. Все это постепенно выравнивается к третьему классу. Родители должны знать, что излишнее давление, завышенные требования к детям при раннем обучении чтению и письму могут привести к перенапряжению еще не развитого левого полушария, что приведет еще к большим проблемам в усвоении грамматических правил и математических понятий. У девочек же можно судить о преобладании того или иного полушария только к тринадцати годам. При доминировании левого полушария они более успешны в изучении иностранных языков, математике.

При правополушарной направленности им лучше заняться литературой, географией, историей.

Раннее обучение детей, которые имели задержку в развитии речи в первые годы жизни, у которых не закончено формирование звуковой стороны речи, недопустимо, поскольку у них по-прежнему доминирует правое, неречевое полушарие. Преждевременные повышенные требования, излишнее давление на ребенка со стороны родителей могут привести к заиканию и неврозу.

В школе развитие левого полушария стимулируется тренировками логического мышления, что тяжело дается правополушарным детям, которые решают математические задачи не с помощью нахождения принципиального ключа, а опираясь на бытовые ассоциации, каждый раз индивидуально. Эти особенности детского мышления необходимо использовать при обучении.

Безусловно, у детей шести-семи лет функции, обусловленные работой преимущественно левого полушария, развиваются более интенсивно, чем функции, обусловленные работой преимущественно правого полушария. Но сдвиг в сторону левого полушария объясняется не только биологической функцией взросления, но и результатом социальных влияний и обучения, иногда ценой больших усилий учителя, родителей и ребенка. Особенности мышления ребенка в том, что у него на данном этапе развития недостаточно развито логическое мышление, а образное мышление, при всем потенциальном богатстве, недостаточно упорядочено. Ребенок воспринимает все буквально, не может понять общий, абстрактный или переносный смысл ситуации, что приводит к трудностям при изучении абстрактных школьных дисциплин, таких как математика или грамматика.

Проблема мозговой организации психических процессов в онтогенезе многие десятилетия является объектом изучения для многих научных дисциплин, накоплен значительный теоретический и практический материал по теории функциональной асимметрии полушарий головного мозга. В то же время в практической деятельности педагогов довольно редко принимается во внимание информация об индивидуальных особенностях развития функциональной организации мозга ребенка.

Невозможно изменить мозговую организацию психических процессов, поскольку при любом варианте развития она определена глобальными эволюционными и нейробиологическими закономерностями. Но путем педагогического воздействия можно активизировать различные зоны мозга, которые на каждом возрастном этапе обеспечивают целостную психическую деятельность. У детей влияние конкретного фактора, имеющего определенную мозговую соотнесенность, на протекание одной и той же функции меняется на протяжении развития ребенка. Путем коррекционных воздействий возможно активизировать те или иные зоны головного мозга, что приведет к перестройке функциональной активности всех мозговых зон, обеспечивающих целостную психическую деятельность, будут сформированы новые межфункциональные связи.

Энергия мозга конечна в каждый отдельный момент онтогенеза человека; более того, в ходе развития ребенка она ситуативно направлена в достаточно узкое русло, заданное его индивидуальной генетической программой. А.В. Семенович в своих исследованиях отмечает, что если задача, предлагаемая ребенку социумом, входит в противоречие с актуальной для его мозга ситуацией или просто опережает ее, происходит энергетическое и информационное обкрадывание. При этом страдают те процессы, которые в этот конкретный момент времени активно развиваются. Например, обучение ребенка буквам и цифрам в возрасте двух или трех лет может привести к эмоционально-личностным девиациям, аллергиям, частым заболеваниям, тикам, причем реакция может быть отсроченной во времени.

Эффективность абилитационных или коррекционных мероприятий прямо связана с возрастом ребенка. До 7 лет активное развитие его мозга,

обуславливающая пластичность церебральных систем (из-за отсутствия жестких мозговых и, шире, нейросоматических связей), привносит огромный аутокоррекционный потенциал в процесс психолого-педагогического сопровождения, что подчас производит впечатление чуда. По мере взросления ребенка это волшебство тает на глазах: демаркационной линией является девятилетний возраст. [15]

Обучение детей с шести лет должно во многом опираться на возможности правого полушария, должны быть наглядность, эмоциональность обучения, поощрение за достигнутые успехи, таким образом можно достигнуть больших успехов, чем опираясь на левополушарный характер обучения. Ошибки детей будут только множиться, если с ними бороться с помощью давления, жестких требований. При таком жестком обучении у детей перегружается левое полушарие и они перевозбуждаются, утомляются, начинают отвлекаться. Кроме того, появляется беспокойство, опасения сделать ошибку, приходит неуверенность в себе и болезненное чувство долга, ответственности. Все это может привести к неврастению, хроническому стрессу, головной боли и расстройству внимания. Основы функциональной специализации полушарий являются врожденными, однако по мере развития ребёнка происходит усовершенствование и усложнение механизмов межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия, на это очень влияют социальные, особенно семейные, контакты.

Детский мозг очень пластичен и при необходимости может перестроиться, но такая перестройка не проходит безболезненно. Проведенные исследования показали, что волновая активность левого полушария у успешных в обучении детей выше, чем у их неуспевающих сверстников.

К тому же, у неуспевающих значительно меньшая частота переключений с одного полушария на другое при выполнении заданий, которые требуют разной стратегии мышления, работа полушарий разобщена (часто из-за стресса), левое полушарие задействовано не в полной мере. Правополушарные дети заранее обречены на неуспех в логической системе образования.

Одной из задач педагога является формирование у учеников мотива достижения. Однако характер протекания каждого конкретного действия зависит от эмоционального отношения ребенка к ситуации. Ситуация успеха в большей степени будет определяться психологическими аспектами индивидуальности ребенка. Мотивы, не сопровождающиеся адекватными им эмоциями, оказываются, по терминологии А.Н. Леонтьева, только знаемыми, а не реально действующими. У правополушарных детей ярко выражена потребность самореализации, их мотивы связаны со стремлением к самопознанию, с желанием осознать свое положение в мире, социальную значимость данного вида деятельности. Им свойственна ориентация на высокую оценку и похвалу. Для формирования мотивации к учебной деятельности левополушарных учащихся необходимо делать упор на познавательные мотивы. Их интересует сами знания, постоянная умственная деятельность. При работе с учащимися следует наблюдать за движениями глаз.

Исследования показали, что при активизации одного из полушарий ребенок отводит глаза в противоположную сторону, то есть дети, которые смотрят влево в процессе мышления, являются правополушарными, а вправо — левополушарными. Это позволяет рассадить детей в классе так, чтобы облегчить им возможность сконцентрировать внимание и воспринимать информацию. Правополушарных учащихся следует посадить в левой полусфере, а левополушарных — в правой. Аудиалам нужна тишина, их следует сажать на первые парты, чтобы шум не отвлекал их от занятия. Кинестетикам для активизации мышления необходимо двигаться. Им можно дать перебирать шарики, мять пластилин, позволить им встать и походить во время урока. Поэтому кинестетиков желательно посадить на последние парты, кроме того следить, чтобы им было удобно. Визуалам важно освещение рабочего места. Если во время занятия учитель видит, что ученик отводит взгляд в сторону, закатывает глаза, это означает, что он перерабатывает ту информацию, которую не успел переработать, давать следующий материал нежелательно, так как ребенок в такой момент не воспринимает речь учителя. Необходимо сделать паузу, чтобы дать ему возможность усвоить полученную информацию. Правополушарные учащиеся по типу сенсорного восприятия являются визуалами или кинестетиками, левополушарные учащиеся — аудиалами.

Дж. Грей выдвинул гипотезу о более высокой чувствительности правополушарных детей к поощряющим стимулам, а левополушарных — к наказывающим. Правополушарных детей нельзя сравнивать с другими, полезнее сравнить их нынешние успехи и достижения с тем, что было раньше.

Большое значение в сенсорном воспитании имеет формирование у детей представлений о сенсорных эталонах - общепринятых образцах внешних свойств предметов. В качестве сенсорных эталонов цвета выступают семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности, в качестве эталонов формы - геометрические фигуры, величины - метрическая система мер. Свои виды эталонов имеются в слуховом восприятии (это фонемы родного языка, звуковысотные отношения), свои - во вкусовом, обонятельном восприятии. [9]

Усвоение сенсорных эталонов - длительный и сложный процесс, не ограничивающийся рамками дошкольного детства и имеющий свою предысторию. Усвоить сенсорный эталон - это вовсе не значит научиться правильно называть то или иное свойство (как иногда считают не слишком искусные педагоги). Необходимо иметь четкие представления о разновидностях каждого свойства и, главное, уметь пользоваться такими представлениями для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых различных ситуациях. Иначе говоря, усвоение сенсорных эталонов - это использование их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств веществ. [13]

По мнению Л.А. Метиевой и Э.Я. Удаловой сенсорное воспитание создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения.

Оно направлено на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинетического, кинестетического и других видов ощущений и восприятий. [10]

Непосредственное, чувственное познание действительности является первой ступенью познания. В дошкольном возрасте (и далее) происходит обогащение чувственного опыта через совершенствование работы разных анализаторов: зрительного, слухового, тактильно-двигательного, кожно-мышечного, обонятельного, вкусового, осязательного. Восприятие формируется на основе ощущений разной модальности. Информация, которую мы получаем при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах и т.п., неисчерпаема. Ученые (С. М. Вайнерман, Л. В. Филиппова и др.) констатируют, что в детском возрасте не обнаружено оптимумов развития даже по отношению к самым элементарным сенсомоторным реакциям, что свидетельствует о незавершенности в этой возрастной фазе процессов и сенсорного, и сенсомоторного («сенсо» — чувства, «моторика» — движение) развития. [11]

Наиболее целостное отражение предметов (объектов, явлений) возникает при воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Изначально вызываются ощущения какой-нибудь одной модальности, которые затем объединяются и интегрируются в целостный образ.

Психологическая наука и практика (В.Н. Аванесова, Э.Г. Пилюгина, Н.Н. Поддьяков и др.) убедительно доказали, что знания, получаемые словесным путем и неподкрепленные чувственным опытом, неясны, неотчетливы и непрочны, порой весьма фантастичны, а это означает, что нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. [12]

Известно, что восприятие происходит при непосредственном участии органов чувств (глаз, ушей, чувствительных рецепторов кожи, слизистой рта и носа). Но наличие органов чувств – это лишь предпосылка для восприятия окружающего мира. Для полноценного сенсорного развития необходима тренировка органов чувств с самого рождения, только в этом случае у ребенка развивается способность тонко реагировать на сенсорные раздражители разного характера и интенсивности. [22]

Сенсорное развитие ребенка - это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др.) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе и для многих видов труда.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания - запоминание, мышление, воображение - строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. [3]

В современной психологии различают несколько сенсорных систем, обеспечивающих восприятие информации – зрение, слух, вкус, обоняние, осязание и др. Эти системы были известны очень давно, но современный психологический подход к ним отличается тем, что у каждого человека выделяют предпочитаемую лично им систему получения и обработки информации. Оказалось, что у разных людей эти системы развиты непропорционально и это придает каждому человеку своеобразие. [11]

Условно по типу ведущего сенсорного канала выделяют следующие группы людей:

Визуал - человек, воспринимающий большую часть информации с помощью зрения.

Аудиал - тот, кто получает основную информацию через слух.

Кинестетик - тот, кто воспринимающий информацию через другие ощущения (обоняние, осязание и др.) и с помощью движений.

Дискрет - человек, у которого восприятие информации происходит через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков, логических доводов. Эта категория людей встречается реже всего, а детям, в том числе и школьникам, обычно вовсе не свойственна. [22]

Такие особенности психики проявляются уже в дошкольном возрасте и играют большую роль в налаживании контактов ребенка с окружающими, в успешности обучения, получения новых навыков и умений.

Для результативных занятий с детьми очень важно опираться на ведущую сенсорную систему ребенка, на более развитый канал восприятия информации (зрительный, слуховой, кинестетический). Сенсорные каналы восприятия носят название репрезентативных систем, или модальностей. Несмотря на то, что любой человек обладает всеми тремя репрезентативными системами, пользуется он только одной или двумя из трех. Эти каналы называются ведущими, человеку свойственно легче воспринимать новую информацию, если она подается через ведущий канал восприятия.

Дифференцированный подход к каждому ребенку, подача информации с использованием преобладающего сенсорного канала позволяет добиться лучших результатов в процессе обучения, общения, совместной деятельности. Можно не только определить тип модальности ребенка, но и прогнозировать его реакцию на новую информацию, а педагогу соответственно изменить

методику подачи материала и в значительной степени повлиять на ход коммуникации.

Использование всей информации о ребенке позволяет лучше развить высшие психические функции. Если у ребенка слабая интеграция данных, идущих от различных каналов восприятия, или же один или несколько каналов развиты слабо, то могут наблюдаться и проблемы с успеваемостью, и нарушения в поведении.

Обучение детей должно быть полисенсорным, должны быть задействованы все три канала восприятия: дети должны услышать новую информацию, зрительно представить, пощупать. Часто педагоги ориентированы на слуховой канал восприятия, который является ведущим, как правило, у левополушарных детей, визуалы же на слух новую информацию воспринимают плохо. Часто встречаются смешанные типы модальностей. По особенностям восприятия детьми информации можно сделать вывод, какой канал у них является ведущим и при проблемах в обучении давать новый материал, задействуя в большей степени этот канал.

Нельзя забывать, что любой человек пользуется всеми каналами восприятия. Он может быть по своей природе визуалом, но это не говорит о том, что другие каналы восприятия у него практически не работают. Их можно и необходимо развивать. Способность успешно обучаться определяется развитием всех сенсорных систем, при опоре на генетически ведущую.

Рассмотрим поведенческие признаки, характерные для разных типов ведущей сенсорной модальности.

Визуал. Хорошо помнит то, что видел. С трудом запоминает словесные инструкции (переспрашивает), при этом - хороший рассказчик. Запоминает образами. Организован, дисциплинирован, опрятен. Наблюдателен. Как правило - спокойный.

Имеет живую, образную фантазию. При разговоре подбородок держит вверх, голос может быть высоким. Ребенок-визуал при восприятии информации больше полагается на зрительные ощущения. Он быстро запоминает цвет, форму, размер. Если ребёнку предложить новую игрушку, он сначала внимательно рассмотрит её со всех сторон. У маленьких визуалов бурная и живая фантазия. Их занятия и игры включают в себя взаимодействие глаз и рук. Такие дети предпочитают рассматривать картинки в книжке, чем слушать сказку (например, на аудио или в исполнении мамы). Для ребёнка-визуала важно, что на нём одето, он сам выбирает цвет колготок, платья, кофточки; девочки трепетно относятся к украшениям, заколкам, бантикам. Для ребёнка-визуала может стать целой трагедией, если он запачкает одежду или его насильно одевают в то, что ему не нравится. Ребёнок-визуал первым делом запомнит и расскажет: кто, в чем пришел сегодня в садик, у кого на площадке была самая яркая игрушка. Визуал довольно аккуратен (для своего возраста), он, например, не полезет в лужу, потому что ботинки будут грязными, некрасивыми. В общении со сверстниками ребёнок-визуал сначала наблюдает, а уже потом идет на контакт (совместную игру), может подолгу играть один. В

воспитании визуала необходимо уделять внимание развитию речи (он неразговорчив), коммуникабельности (умению общаться), физической координации. Люди-визуалы очень хорошо помнят, что видели. В то же время им тяжело даются словесные инструкции, они неоднократно переспрашивают задания. [22]

Аудиал. Легко повторяет услышанное. Легко осваивает речь. Помнит то, что обсуждал. Чувствителен к интонации. В учебной деятельности предпочитает счет и письмо, рисование и аппликации. Разговаривает сам с собой. Говорит ритмически. Шевелит губами при чтении, проговаривая слова. Легко отвлекается. В группе часто бывает самым разговорчивым, любит дискуссии. Внимателен к интонации голоса, может имитировать тон, высоту голоса. Ребёнок-аудиал познает окружающий мир через звуки, поэтому раньше других начинает говорить, имеет большой словарный запас. Такие дети любят слушать музыку, сказки на аудио, вести разговоры - обсуждать, доказывать. Даже когда ребёнок играет в одиночестве, он может говорить сам с собой, непрерывно придумывает различные сказки, игры. Умеет убеждать, уговаривать, но в подвижных играх участвовать не любит. Дети-аудиалы очень общительны. Они могут немного отставать от сверстников в развитии навыков, связанных со зрительным (поиск отличий на картинках) и моторным (умение ловко залазить на горку, быстро и долго бегать) восприятием.

Кинестетик. Лучше обучается, делая. Долго не может избавиться от привычки водить при чтении пальцами по строчкам. Помнит общее впечатление о событии. Отвечает на физическое поощрение. При общении стоит близко, касается людей. Обилие движений, много жестикулирует. Раннее физическое развитие. Подбородок держит вниз, голос может быть довольно низким.

Маленький кинестетик познает мир с помощью прикосновений, движений. У него хорошо развита моторика, он очень много двигается, обычно рано начинает ходить. Такой ребёнок любит активные игры, связанные с прыжками, бегом, борьбой, ему трудно усидеть на одном месте, долго заниматься одним делом. Ребёнок-кинестетик любит все трогать, ощупывать. Самыми несправедливыми словами на свете такие дети считают фразу: «Не трогай!», ибо они познают мир именно через тактильные ощущения. Часто, когда учатся читать, водят пальцами по тексту. Во время разговора совершают множество движений и жестикулируют, стоят близко возле собеседника. В школе они учатся лучше, если обучение сопровождается практической работой.

По мнению психологов самый распространенный тип — визуальный, затем — аудиальный, реже всего встречается кинестетический. В зависимости от ведущей модальности люди по-разному усваивают информацию из окружающего мира.

Визуалы мыслят образами. Они видят картинку целиком и расчленить ее на составляющие и описать в деталях им достаточно трудно. Для них важна также невербальная коммуникация, поскольку они в процессе общения

воспринимают и жесты, и выражение лица собеседника, отмечают, во что он одет, что происходит вокруг.

Аудиалы воспринимают информацию дробно, вычлняя параметры и характеристики видимого объекта, размеры, свойства, способы применения. У них обычно бывает выраженное инженерное мышление. Они прислушиваются к интонации голоса, любят дискуссии, рассказывают всю последовательность событий в деталях.

Образы, воспринимаемые кинестетиками – синтетичны. Они не могут сосредоточиться на видимом, если их раздражает звук, или они не понимают смысла происходящего. Помнят только общие впечатления, ориентируются на свои внутренние ощущения при восприятии новой информации. Они могут воспринять новое быстрее всех, так как реагируют всем организмом, а могут дольше всех, если им что-то мешает воспринять новые сведения.

Часто человек может иметь не один, а два ведущих канала. Тогда он будет проявлять черты сразу двух типов (визуало-кинестетик, визуало-аудиал или аудиало-кинестетик). Но не всегда он задействует сразу оба канала. Например, на презентации аудиало-кинестетик активизирует свой аудиальный канал, а испытывая физическую усталость, голод или боль переключится на кинестетический, то есть ведущая репрезентативная система отражает деятельность мозга в конкретный момент.

Совместное воздействие визуальной и аудиальной информации дает наилучшие результаты. Исследования показали, что человек запоминает 15% информации, получаемой им в речевой форме, 25 % — в зрительной. Если же оба эти способа передачи информации используются одновременно, он может воспринять до 65 % содержания этой информации. Именно поэтому при обучении успешно используются кино, компьютерные видеосюжеты в сопровождении речи и музыки.

Для того, чтобы обучение ребенка проходило более плодотворно, необходимо уметь диагностировать ведущий сенсорный канал и овладеть возможностями воздействия на него.

Визуалу необходимы яркие образы, таким детям надо показывать красочные картинки, яркие игрушки, выделять текст разными цветами, использовать цветные схемы, таблицы, наглядные пособия, при этом употребляя слова из лексикона визуала (слова, описывающие цвет, размер, форму, местоположение). Слова, которые они часто используют: образ, картина, взгляд, свет, вид, представить, ясный, цветной, грязный, блестящий, яркий, рассматривать, красиво. Письменные задания даются им лучше, чем устные, они лучше овладевают грамматическими правилами. Хорошо запоминают цвет, форму размер. Аккуратные, любят выбирать себе одежду сами. Если предложить на выбор несколько игрушек, то малыш – визуал сначала выберет самые яркие. Кроме того, они любят лепить, рисовать, вырезать, складывать пазлы. На контакт идут не сразу, неразговорчивы, могут подолгу играть одни, поэтому надо учить их коммуникабельности, развивать речь.

Аудиалу необходимо эмоциональнее рассказать о предмете (используя различную громкость, паузы, ритм речи), выделить все детали, ответить на все вопросы, употребляя слова из лексикона аудиала. Ритм речи можно отражать всем телом (особенно головой). Слова, которые они часто используют: звук, речь, голос, разговор, слушать, кричать, обсуждать, громкий, тихий, шумно, тихо, музыкальный. Они лучше воспринимают информацию на слух, хорошо учат стихи и пересказывают, легко отвлекаются на внешний шум. Хорошо пишут изложения и диктанты. Дети рано начинают говорить, любят слушать музыку, аудио сказки, что-то обсуждать, очень общительны. Придумывают различные сказки, игры. Умеют убеждать, уговаривать. Не любят подвижные игры, поэтому в первую очередь нужно заниматься с ними моторным развитием. Также надо развивать зрительный гнозис.

Кинестетику надо дать пощупать предмет, попробовать, понюхать, подержать его в руках, поманипулировать предметом или самому сыграть какую-либо роль. Нужно использовать жесты, прикосновения, преувеличения. Слова, которые они часто используют: чувствовать, хватать, взять, холод, жара, радостный, шершавый, пушистый. Легче усваивают, когда движутся, когда записывают за учителем или списывают материал из источника. С удовольствием разыгрывают сценки. Малышей надо почаще ласкать, прижимать к себе: они познают мир с помощью прикосновений. Такие дети рано начинают ходить, много двигаются, любят активные игры, у них обычно хорошо развита моторика. Им трудно долго сидеть на одном месте и заниматься одним делом.

Замечания ребенку также необходимо делать “на его языке”:

- Визуалу лучше покачать головой, погрозить пальцем;
- Аудиалу – сказать шепотом “ш-ш-ш”;
- Кинестетику – положить руку на плечо, похлопать по нему.

Необходимо не только опираться на ведущий канал восприятия ребенка, но и развивать другие модальности, поэтому на уроках педагог должен воздействовать сразу на все репрезентативные системы ребенка.

Считается, что большая часть детей пяти-шести лет преимущественно кинестетики, им нужно все попробовать на ощупь и на вкус, все понюхать и разобрать на части. В дальнейшем дети начинают перестраиваться на аудиальный канал, так как все больше материала приходится воспринимать на слух и те дети, которые не сумели вовремя перестроиться становятся отстающими. В старшем школьном возрасте подача материала во многом становится графической, вводятся абстрактные понятия и основной упор делается на визуальный канал.

В системе обучения и воспитания младших школьников уже применяются приемы личностного подхода с учетом их ведущего канала сенсорной модальности:

- При изучении нового материала желательно составлять опорные схемы при активном участии детей. Аудиалы хорошо запоминают правила, когда проговаривают их. Для воздействия на визуальный канал восприятия

схемы оформляются в разных цветах и на доске учитель работает мелом разного цвета. После того, как схема коллективно составлена, дети переписывают её в тетрадь. Это помогает лучшему усвоению материала кинестетиками.

- Для того чтобы аудиалы лучше запомнили новый материал, его надо преподносить, стараясь говорить выразительно, важные моменты выделять интонацией. Дети обязательно должны повторить то, что они запомнили.

- Одновременное проговаривание текста и наматывание ниток на клубок может помочь при запоминании правил или стихов детям – кинестетикам.

- Детям-кинестетикам очень трудно сидеть без движения, поэтому после выполнения задания ребёнок может встать, подвигаться, выполнить необходимые ему упражнения.

- Ребенок-визуал, как правило, немногословен. Поэтому развитию речи нужно уделить особое внимание, так же как и коммуникабельности.

- Замечания ученикам необходимо также делать на языке их модальности.

Так же индивидуально нужно подходить к каждому из них и в учебной работе. Специалисты говорят:

- от визуала можно требовать быстрого решения задач;
- от аудиала - немедленного повторения услышанного им материала;
- от кинестетика лучше не ждать ни того, ни другого - он нуждается в другом отношении, ему нужно больше времени и терпения со стороны учителей и родителей.

Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось определение возможности и эффективности применения полисенсорного подхода в логопедической работе с неговорящими детьми.

В связи с тем, что почти у половины детей при проведенном экспериментальном исследовании не удалось однозначно определить тип их ведущего сенсорного канала, полисенсорность обучения мы рассматривали в контексте реализации принципа опоры на сохранное звено психической функции.

Основные методы обучения, как и содержание обучения, определяется наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением детей раннего возраста. Подбор приемов, составляющих метод обучения, осуществляется на основе учета особенностей всех психических процессов данной возрастной группы детей: необходимость опоры на наглядный материал, действенное участие в познании предметов и явлений окружающего мира, т.е., вовлечение в процесс познания всех или многих анализаторов ребенка, обязательное соотнесение слова с обозначенным предметом, слова - с действием, слова – с признаком, многократность повторения нового слова взрослым, выполнение действий детьми с предметами, которые обозначаются словом. Развитие речи

детей осуществляется в процессе ознакомления их с предметами окружающего мира и деятельности с этими предметами.

Полисенсорность реализуется в том случае, когда процесс обучения задействует все основные каналы восприятия ребенка. Известно, что репрезентативная система эмоционально-перцептивного усвоения любой информации у каждого ребенка индивидуально-ситуативная. Кто-то сензитивен к зрительным воздействиям, и ему важны наглядно-образные опоры, у другого доминирует аудиальный канал – звуковое выражение, интонации – в восприятии и осмыслении той или иной информации; а для третьего будет значим вес, размер, фактура предмета, свойства которого усваиваются посредством тактильно-кинестетического канала. Комбинаторный подход к обучению детей позволяет формировать межканализаторные и межполушарные связи, реализует интегративную функцию мозга и, опираясь на развитые функции, максимально реализует возможности ребенка.

При составлении методики обучающего эксперимента использовались работы: В.К. Воробьевой, Б.М. Гриншпуна, О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Во время занятий по развитию активной речи педагогом включалось развитие коммуникативной функции. На первом этапе основного периода обучения нет строгих требований к правильности речи ребенка. Гораздо важнее сформировать мотивацию к активному говорению и общению со взрослым доступными для ребенка средствами. Многие дети с тяжелыми речевыми патологиями негативно относятся к занятиям, проявляют агрессию, отказываются от визуального контакта. Поэтому установление эмоционального личностного контакта является для педагога важным моментом в начале коррекционной работы. Для установления такого контакта, формирования интереса к общению нами использовались музыкальные занятия. Цели стимуляции музыкой могли быть различными. Музыкой можно снять или уменьшить контроль ребенка за своей речью: когда ребенок поет, особенно с другими детьми, он настолько отвлекается, что перестает следить за своей речью. Пение поднимает эмоциональный и мышечный тонус. Кроме того, в работе с неречевыми детьми музыкальные упражнения мы использовали для развития звукоподражаний. Можно просто произносить повторяющиеся слоги, а можно пропевать их в атмосфере высокой эмоциональности. Дети не только начинают проговаривать слоги, у них развивается слуховое внимание, чувство ритма, вырабатывается координация движения и речи.

На данном этапе для детей, имеющих ведущую кинестетическую сенсорную модальность использовались следующие упражнения.

Когда педагог здоровалась с ребенком, она обязательно брала его руки в свои, поглаживала их. Тем самым создавалась благоприятная атмосфера, так как всем детям-кинестетикам очень важны прикосновения.

Похвала для детей-кинестетиков также выражалась в обязательном поглаживании и прикосновении.

Обучая детей-кинестетиков невербальным средствам общения уделялось внимание таким жестам и имитационным движениям, в которых может быть тактильный контакт. Так, например, обучая детей движению «как ходит мишка», ребенку предварительно давали игрушечного медведя. Ребенок с удовольствием ощупывал игрушку, затем выполнял это движение игрушечным мишкой. Только затем ребенку предлагалось показать, как ходит мишка.

Для развития высших психических функций использовались такие пособия, которые привлекают ребенка своей фактурой:

- для развития операция анализа, синтеза и конструктивных навыков использовались пазлы, которые с одной стороны гладкие, а с другой шероховатые.

- для развития восприятия формы использовались шарики разной твердости: пластмассовые, резиновые, матерчатые.

Для детей со смешанным сенсорным восприятием подбирались упражнения, которые воздействуют и на их зрительный и слуховой анализаторы. Красочно оформлялась учебная комната, включалась создающая настрой музыка, ребенку перед занятием давали поиграть музыкальные игрушки.

Для обучения ребенка невербальным средствам общения, подкрепляли действия звуками. Например, обучая ребенка имитационному движению «как ходит мишка», включали музыку, которая подходит под образ неуклюжего медведя.

Для развития высших психических функций использовались звучащие и яркие пособия.

На основном этапе логопедического воздействия продолжалась работа над формированием пассивного словаря. Развивался пассивный словарь по лексическим темам, например: игрушки, части тела, животные и др. Для кинестетиков задания подбирались с учетом ведущего канала, у остальных детей упор делался на все каналы восприятия: зрительный, слуховой, кинестетический.

Пример.

При формировании у детей понимания названий животных:

Для детей-кинестетиков подбирали плоскостные фигурки животных, которые отличаются на ощупь, чтобы дети могли не только их погладить, но и подержать в руках.

Для детей-визуалов подбирались красочные картинки с изображением животных или игрушки.

Детям-аудиалам предлагалась звучащая книжка. На каждой картинке с изображением животного кнопка, нажав на которую можно услышать те звуки, которые издает это животное.

В повседневной жизни родители должны были осуществлять контроль за речью детей, давать правильный образец речи. Нужно было развивать умение детей наблюдать за объектами окружающей их действительности, учить общаться с другими детьми и взрослыми. Ребенок должен чувствовать, что

общение с ним родителям нравится, что его любят. Для активизации речи ребенка планировались игры и упражнения, где используется речь, в рамках одной темы использовалась разная наглядность: мы показывали ребенку и реальные предметы, и игрушки, картинки с изображением этих предметов, фотографии. Все было красочно и эмоционально представлено. Упор делался на полисенсорность обучения и координации речи с движением. Игры и упражнения постепенно усложнялись, обязательно было повторение правильно произносимых слов, положительная мотивация деятельности. Работа с ребенком осуществлялась совместно с воспитателем и родителями.

Таким образом, изучение литературы, освещающей проблемы обучения и воспитания детей с различным ведущим каналом сенсорной модальности, подтверждает целесообразность дальнейшего изучения данного вопроса и поиск новых приемов логопедической работы с опорой на полисенсорный подход. Выявление ведущей сенсорной модальности позволит подбирать такие упражнения, которые более интересны ребенку, легче им воспринимаются, что позволит повысить эффективность коррекционно-логопедической работы.

Литература.

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. англ. Юлии Даре]. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2010. – 272 с.
2. Артемова Е.Э. Использование музыкальных упражнений в структуре логопедических занятий с неговорящими детьми / Е.Э. Артемова //Логопедия. – 2007. - №1 (15).- с. 28-29.
3. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Венгер Л.А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б.; Под ред. Л. А. Венгера.- М.: Просвещение, 1988.-144 с: ил.
4. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно – педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128с.
5. Громова О.Е. Развитие речи ребенка: от первых слов до первых фраз / О.Е. Громова. – М.: Провещение, 2007.
6. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге / У. Кислинг [пер. с нем. К. А. Шарп]. – М.: Теревинф, 2010. – 240с.
7. Козырева В.П. Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коррекционной работы: дис. / Козырева, Виктория Павловна ; МГГУ им. М.А. Шолохова. - М. : б.и., 2011. - 183 : 1 электрон. опт. диск. - 149-164. - б/ц.
8. Комплексная методика психомоторной коррекции / Под ред. А. В. Семенович. – М., 1998. – 36с.
9. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 128 с.

10. Метиева Л.А. Развитие сенсорной сферы детей / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.
11. Общая психология: в 7 т.: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Б. С. Братуся. Т.2: Ощущение и восприятие / А.Н. Гусев - М.: Издательский центр "Академия", 2007. - 416 с.
12. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша / Э. Г. Пилюгина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 120с: илл.
13. Полякова М. А. Как правильно учить ребенка говорить / М.А. Полякова. – М.: Гелеос, 2010. – 67 с.
14. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий / Под ред. А. А. Цыганок, А. Л. Виноградова, И. С. Константинова. – М.: Теревинф, 2006. – 72с.
15. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие / А.В. Семенович. — М.: Генезис, 2005. — 319 с.: ил
16. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. — 394 с.
17. Сиротюк А.Л. В инструментальную копилку практикующего логопеда / А. Л. Сиротюк // Логопед. 2006. №2. – С. 4-13.
18. Суровцева С.Н. Учет индивидуальных особенностей восприятия детей как фактор сохранения их здоровья и оптимизация учебного процесса: научно – методическая работа / С.Н. Суровцева. – М.: ИД «Первое сентября», - 2005.
19. Титарь А. И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате / А. И. Титарь. – М.: Аркти, 2008. – 88 с.: ил.
20. Тихеева Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Е.И. Тихеева. - М.: Просвещение, 1981. - 111с.
21. Филичева Т.Б. Устранение недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
22. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях / Под ред. Ю. В. Липес. – М.: Теревинф, 2006. – 48с.
23. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. Методическое пособие для воспитателей и родителей / Е.А. Янушко. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 72 с.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПЛАНИРОВАНИЮ, СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИЮ УРОКОВ
ТЕХНИКИ РЕЧИ В 1 КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ)
УЧРЕЖДЕНИЙ I ВИДА ДЛЯ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ С КОМПЛЕКСНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

КОНЦЕПЦИЯ: формирование устной речи у глухих школьников как средства общения и одного из факторов содействующих совершенствованию образовательного процесса.

АКТУАЛЬНОСТЬ: низкий уровень внятности устной речи у глухих учащихся на начальном этапе обучения в школе.

ЦЕЛЬ: восстановление целостности и усовершенствование методической системы обучения глухих школьников устной речи.

ЗАДАЧИ: разработать модели уроков техники речи с определением структуры и содержания уроков; представить примерное четвертное планирование уроков техники речи в первом классе.

УСЛОВИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОТЫ: необходимо предусмотреть в системе работы по формированию устной речи учащихся, имеющих комплексные нарушения, специальный урок по технике речи.

ОФОРМЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ: создание методических рекомендаций по планированию, структуре и содержанию урока техники речи в первом классе специальной (коррекционной) школы для глухих детей.

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ
по структуре и содержанию урока техники речи в 1 классе специальных (коррекционных) учреждений I вида для глухих учащихся с комплексными нарушениями развития.

I. Историческая справка о методах обучения глухих словесной речи в разные периоды и в наше время.

II. Организация работы по структуре и содержанию урока техники речи.

1. Характеристика устной речи учащихся 1 класса. Проблемно-ориентированный анализ уровня внятности устной речи и произносительных навыков школьников, с целью выявления наиболее грубых дефектов произношения, качественно влияющих на состояние устной речи учащихся.

2. Разработка структуры урока техники речи.

3. Примерное четвертное планирование уроков техники речи.

4. Вопрос о значении соблюдения правильного соотношения между различными формами организации работы над устной речью глухих школьников (индивидуальные занятия, фонетическая ритмика, урок техники речи и речевая зарядка).

5. Важность использования остаточного слуха для формирования произносительных навыков глухих школьников.

6. Сравнительный анализ уровня внятности устной речи и произносительных навыков учащихся первого класса в конце учебного года с целью выявления динамики развития навыков устной речи у глухих школьников.

В контексте современной науки социальная адаптация понимается как социальная гармонизация отношений человека и окружающего мира. Достижение социальной адаптации предполагает наличие определённого уровня развития личности. У детей с нарушенным слухом, проблемы в приспособлении к окружающему миру связаны с трудностями овладения и использования устной речи. Проблема методов первоначального обучения глухих словесной речи — одна из актуальнейших и сложнейших задач сурдопедагогики. Сложность её усугубляется тем, что состав глухих детей, обучающихся в школе, далеко не однороден как в отношении развития интеллекта, потенциальных возможностей обучения устной речи, а также состояния их слуха. Отсюда следует, что установив основные принципы работы с глухими детьми, образовательные цели, сурдопедагогика имеет основной своей задачей разработку конкретных форм организации этой работы, и, в частности, методов первоначального обучения словесной речи, с помощью которых эти принципы, цели и задачи могли бы быть наиболее рационально осуществлены применительно к разнообразным категориям глухих детей.

Большое значение для решения проблемы первоначального обучения глухих детей устной речи имеет изучение прошлого опыта как отечественной, так и зарубежной сурдопедагогики, опираясь на который можно проследить развитие главнейших методов обучения детей с недостатками слуха. История различных методов обучения представляет собой длинный, извилистый путь. И ни один из них, не представляет простого совпадения с прежним. Но это не значит, что не существует преемственности между ними.

В конце XVIII столетия француз Ш.М. Делепе предлагает обучать глухих письменной речи посредством мимики с применением дактилологии. В это же время немецкий учёный С. Гейнике развивает противоположную точку зрения и предлагает в основу первоначального обучения глухих словесной речи положить устную её форму, не допуская мимики и дактилологии. Именно эта точка зрения к концу XIX века одерживает победу и считается чистым устным методом, который основывает обучение речи на говорении. Письмо же относится на второй план, мимика и дактилология исключаются полностью, допускается по мере надобности только пантомима.

В XIX веке в России также начинает использоваться чистый устный метод учёными Н.М. Лаговским и Ф.А. Рау. Этот метод получил название «Звуковой метод». Заслугой сторонников «Звукового метода» является тщательная разработка артикуляционных упражнений для постановки и автоматизации того или иного звука. Особенностью обучения по этому методу, являлось создание на первом году обучения специальных артикуляционных

классов. Ход работы предлагался следующий: звук – слог – слово — значение. Несмотря на довольно чистое произношение отдельных звуков, речь глухих была монотонна и, в большинстве случаев мало разборчива из-за отсутствия слитности и избытка призвуков.

В результате критики на смену звуковому методу приходит, слоговой, представителями которого являются Пауль и Шуман. Суть их метода состояла в том, что исходным моментом являлся не звук, а слог. Учёные основывались в своих доказательствах на развитие артикуляционной деятельности у нормально слышащего ребёнка, которая начинается с лепета, то есть сразу с ряда слогов. В начале обучения дети не занимались артикуляционными упражнениями, а занимались подвижными играми, которые способствовали развитию моторики речевого аппарата, рождению в игре звонкого, естественного голоса и эмоциональной окраски речевых впечатлений. Ход работы: слог — слово — значение.

Интересную попытку освободить первоначальное обучение глухих детей устной речи от пут фонетического принципа предприняли жители США, сёстры М. и Э. Гаррет. Их метод называемый «Материнской школой» исходил в обучении не из элементов звуковой речи, а из целых осмысленных слов и фраз. Исходным моментом являлась семантика, то есть значение речевого материала. Метод «Материнской школы» отбрасывал всякие артикуляционные упражнения. Обучали же произношению только на свободном подражании. Речевой материал подавался только по чтению с губ. Ход работы представлял собой: значение - слово — фраза. Однако речь при этом оставалась крайне невнятной.

В 1910 году немецкий сурдопедагог Р. Линднер опубликовал статью, где описал свой опыт первоначального обучения речи на основе письма. Учёный был убеждён, что глухим нужно с самого начала давать в письменном виде достаточное количество речевого материала, не дожидаясь, пока ребёнок достигнет «речевого порога», довольствуясь пока тем, что ученики, читая текст молча, понимают его смысл. Этот метод был известен под названием «Глобально — синтетический», когда необходимо было упражнять детей и в воспроизведении воспринятых глобально-письменных образов. Обучение речи по Р. Линднеру распадалось на два раздела: 1. Рецепция (восприятие целых слов, простых фраз, с помощью картинки). 2. Репродукция (воспроизведение речевого материала). Репродуктивный путь, как и у слышащего ребёнка, чисто синтетический, при котором качество произношения длительное время допускается оставлять неточным. Интересен подход Р. Линднера к обучению произношению. Он считает, что всякое смысловое содержание поглощает внимание ученика и отвлекает его от формирования чисто механического навыка. По его мнению, чем раньше речевое движение связывают со смысловым, тем сложнее ребёнку автоматизировать чисто механический навык, что отрицательно влияет на качество произношения и внятность его речи. Поэтому, независимо от уровня обученности речи идёт работа над артикуляцией и в связи с ней по чтению с губ. Обучение произношению

начинается со слоговых упражнений, затем постановка звука с использованием зрения, тактильно вибрационных ощущений. Только после того, как ребёнок этот звук произносит правильно, его знакомят с соответствующей ему буквой. Таким образом, чем больше ученик усваивает звуков, тем раньше ученика переводят на чтение вслух уже знакомого ему семантически при глобальном чтении в письменной форме речевого материала.

В России с 1900 года обучение ведётся по аналитико — синтетическому методу. Исходным моментом в работе над новым словом, новой фразой является сообщение значения. После того, как дети уяснят соответствующее понятие, они должны прочитать слово, фразу с губ и произнести её. Добиваясь более чистого произношения, учитель разлагает слово, фразу на элементы, обрабатывает их отдельно, а затем снова синтезирует в слово, фразу. Ход работы:

значение — слово — слог — звук (анализ).

звук — слог — слово — фраза (синтез).

В кратком руководстве к книге глухонемого ребёнка: «Я учусь говорить» Н.А. Рау и Ф.А. Рау предлагалось учителям поставить себе за правило ежедневно проделывать чисто голосовые и слоговые упражнения, с усвоенными в данное время звуками, их сочетаниями, а так же упражнения на ударение в ритмическом повторении ряда слогов, слов. Главный принцип чисто устного метода в России выражался в требовании подавать детям речевой материал, прежде всего, в устной форме по чтению с губ, и только затем в письменной. Мимика и дактилология исключались. Критики чисто устного метода указывали на то, что глухие выходят из школы, в большинстве случаев, не овладев в необходимой мере речью. Техника говорения велась одновременно с работой над семантикой, что отрицательно влияло на качество формирования навыков техники говорения. Поэтому в 1938 году начинаются новые поиски.

В целях успешного разрешения образовательных и воспитательных задач школы было решено использовать письменную речь, а так же в качестве вспомогательного средства мимику и дактилологию. Новые установки отразились на методе первоначального образования. Но по настойчивым рекомендациям Ф.А. Рау, на начальном обучении глухих детей дактильную форму речи необходимо было вводить как вспомогательное средство только с третьего класса.

Последующая разработка идей начального обучения детей словесной речи привела к современному методу обучению языку по принципу формирования речевого общения. С.А. Зыков разработал методику, при которой первоначальное формирование как устной, так и письменной речи строится на основе дактилологии. С.А. Зыков пишет: «Благодаря тому, что учитель, обращаясь к учащимся, одновременно дактилирует и произносит слова, побуждая детей к устно — дактильному проговариванию, они постепенно овладевают навыком восприятия этого материала с помощью чтения с губ. Такое отраженное проговаривание сочетается с особенностями современного метода обучения произношению, допускающего сокращённую

систему фонем, позволяет детям сравнительно быстро включить наиболее актуальный материал, усвоенный в дактильном виде, в их собственную экспрессивную речь».

Концепция обучения глухих детей языку заключается в формировании устной речи как средство общения со слышащими людьми. Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезина писали: «Необходимым требованием к устной речи является внятность произношения. Состояние произношения у глухих учащихся, в своём большинстве, неудовлетворительное. В результате этого, устная речь как средство общения глухих со слышащими обесценивается. Однако, успешное формирование у глухих внятной устной речи в условиях школьного обучения вполне возможна, если оно осуществляется в следующих формах: индивидуальные занятия, уроки техники речи, речевая зарядка, работа по технике речи во внеклассное время, работа на уроках по другим предметам. Такая методическая работа по обучению детей с недостатками слуха способствовала формированию чувства ответственности всех сотрудников школы за качество устной речи учащихся.

К.А. Волкова в 1972 году в своих работах указывала на целесообразность проведения специального типа уроков — контрольный урок по технике речи. Согласно учебному плану, основными формами организации работы по формированию произносительных навыков служили индивидуальные занятия и уроки техники речи, которые вели учителя начальных и средних классов (с 1-го по 8-ой класс). На индивидуальные занятия выносилась первичная постановка или коррекция произносительных навыков. Содержанием же уроков техники речи служило закрепление материала усвоенного на индивидуальных занятиях. Рациональное распределение содержания работы между уроками и индивидуальными занятиями находило своё отражение в плане работы по технике речи на учебную четверть».

В настоящее время учебный план предусматривает только индивидуальные коррекционные занятия по формированию произносительных навыков и развитию речевого слуха. Уроки по технике речи были исключены из учебного плана. Это привело к тому, что учителя начальной школы и русского языка в средней школе утратили навык ведения фронтальных занятий по работе над звукопроизношением и просодической стороной речи. Тем самым, была нарушена целостностная классическая методическая система обучения глухих детей устной речи, что отрицательно сказалось на уровне внятности речи глухих детей.

Результаты исследований отечественных сурдопедагогов Е.И. Андреевой, И.Б. Багровой, К.А. Волковой, С.А. Кузьминовой, Л.В. Николаевой, Е.З. Яхниной, и др., показывают, что устная речь большинства неслышащих, учащихся специальных коррекционных школ I вида, не выполняет в полной мере коммуникативной функции, в сфере повседневного общения, вследствие своей невнятности для окружающих [4].

С целью восстановления классической методической системы обучения глухих школьников устной речи и повышения уровня её внятности,

методическое объединение учителей по развитию речевого слуха и формированию произношения совместно с администрацией ГОУ СКОШ-И №101 в 2007 году приняли решение разработать новые подходы к организации и содержанию коррекционно — развивающего обучения глухих учащихся и ввести фронтальные коррекционные уроки по технике речи, направленные на совершенствование обучения восприятию и воспроизведению устной речи, а также на совершенствование системы развития слуховой функции глухих школьников.

Важнейшей предпосылкой успешного формирования у глухих внятной устной речи в условиях школьного обучения является общая педагогическая культура учителя и достаточно высокая его квалификация в области обучения произношению. Это относится, прежде всего, к учителям начальных классов и преподавателям средних и старших классов. Учитель должен знать:

1. Механизмы речевого дыхания, голосообразования, артикуляции звуков и их сочетания в словах.
2. Хорошо слышать особенности произношения учащихся, улавливать имеющиеся у них дефекты речи.
3. Уметь определять характер дефекта и устанавливать причины его возникновения.
4. Уметь выбирать наиболее эффективные для каждого ученика приёмы и технические средства работы, правильно использовать его зрение, осязание, двигательные ощущения, а также остатки слуха.
5. Уметь исправлять ошибки, замеченные в произношении учащихся, повседневно контролировать произношение, сообразуясь с обстановкой.
6. Знать основы фонетической ритмики, владеть её элементами.
7. Уметь правильно использовать в своей работе технические средства обучения, умело применять их при формировании навыков ритмико-интонационной окраски устной речи глухих учащихся.

Только в том случае, если учитель располагает этими необходимыми знаниями и умениями, он может целесообразно построить процесс обучения. Определяя содержание, методы и организацию работы по технике речи, сурдопедагог неизменно сталкивается с необходимостью установить отношение между программными требованиями и реальным состоянием произношения учащихся своего класса, выбрать соответственный материал для всего класса и отдельных учеников, определить виды работы, то есть составить план работы.

При соблюдении требований программы учащиеся к первому классу обучения в школе должны уметь произносить изолированно, в словах и предложениях 17 звуков, выделенных в первый концентр при формировании произносительных навыков. К числу этих звуков относятся гласные: А, О, У, Э, И и согласные П, Т, К, Ф, С, Ш, Х, В, Р, М, Н, Л. Кроме того, дети должны уметь правильно читать буквы Я, Ё, Ю, Е в разных позициях. В этом случае планируя речевой материал на первое полугодие, учитель первого класса может полностью опираться на государственную программу. Все звуки, которыми ещё

не владеют учащиеся первого класса (звонкие, аффрикаты, мягкие согласные) заменяются соответствующими им глухими, щелевыми, твёрдыми согласными. В течение первых 3-х лет обучения произношению дети должны овладеть умениями правильно произносить все звуки алфавита, слова с ними, в то время как во всех остальных классах основная работа по произношению должна быть направлена на коррекцию и усовершенствование имеющихся произносительных навыков.

В 2009 — 2010 учебном году в 1 «Б» класс нашей школы поступило 7 человек. Для учёта реального состояния сформированных произносительных навыков на начало учебного года, нами был проведён анализ уровня внятности речи. Данные о состоянии внятности устной речи составляют основу для планирования работы по обучению произношения, на их основе возможно оптимальным образом учесть индивидуальные особенности каждого учащегося с нарушениями слуха. Разборчивость речи может определяться на материале слогов, слов и фраз. Под этим понимается степень, с которой слушатели могут понять смысл фразы, идентифицировать слова, слоги и фонемы. Разборчивость речи тесно связана с качественной характеристикой «понятность речи», внятность [7].

Коли-чество детей	Количество детей, имеющих дошколь-ную подготовку	Количество детей, не имеющих дошколь-ной подготовки	Звуки 1-го концен-тра
-------------------	--	---	-----------------------

(17 основных фонем)	Полное отсутствие произноси-тельных навыков
Наличие просодических элементов	

	Сформированы	Сформированы частич-но
Сформированы частич-но	Отсутствуют	
7	3	4
1	2	4
1	6	

Необходимо отметить, что 17 основных фонем первого концен-тра программы, представляющих собой базу для звуков 2-го концен-тра, страдают грубыми дефектами. В самом деле звуки П, Т, К произносятся с призвуками у четырех из 7 учащихся. У троих они частично или полностью отсутствуют. Звуки Ф-В недостаточно дифференцируются у 2-х учащихся. Три человека не дифференцируют. Не вызваны у 2-х человек. У всех детей фиксируется сонантность, в результате которой стирается разница между гласными и согласными звуками. За исключением одной ученицы, 6 человек страдают в той или иной степени открытой или закрытой гнусавостью. У 5-ти человек отмечено отсутствие правильной артикуляции звуков Л, Р. Не лучше обстоит дело и с гласными. Только у двоих из 7 человек отмечено правильное произношение звука А. У звуков О, У отмечается передняя артикуляция. Звуки И, Э никто правильно не умеет произносить. Из 7 учащихся 3 человека вообще не включают голос при говорении. Ошибки, характерные для воспроизведения слов сводятся к тому, что ученики произносят слова не только по слогам, но даже по отдельным звукам или пользуются просто голосовой реакцией.

В результате по внятности речи мы получили следующую картину

Количество учащихся	Достаточно внятная
---------------------	--------------------

(75% и более) Средневнятная
(от 44% до 74%) Невнятная
(43% и менее)
Отсутствие сформированных произносительных навыков
7 1 0 2 4

Как мы видим, состояние устной речи первоклассников к началу школьных занятий очень тяжёлое. К сожалению, представленный здесь класс не является исключением. Именно поэтому он выбран для анализа. Состояние произношения учащихся определяет организационные формы работы в этом классе. Основная задача, которая встала перед учителями данного класса на первом году обучения состояла в ликвидации резкого отставания от программных требований. Вся работа в этом учебном году в основном была направлена на устранение грубых дефектов голоса, на вызывание недостающих звуков первого концентра, на устранение грубых дефектов в произношении уже вызванных в период дошкольного обучения звуков. И только при создании и соблюдении необходимых условий процесса обучения произношению отставание в усвоении программного материала могло пойти на убыль. Одним из таких важнейших условий является восстановление в начальных классах классической методической системы обучения глухих школьников произношению, при которой, помимо индивидуальных занятий по формированию произносительных навыков и развитию речевого слуха, в учебном плане предусматривается фронтальный урок по технике речи.

Одно из неперемennых требований которое должно учитываться при определении содержания работы на уроке техники речи состоит в том, что материал урока должен быть доступен всем или большинству учащихся класса [1]. На урок берётся речевой материал, который отработан с учащимися на индивидуальных занятиях. Он должен быть хорошо знаком детям и усвоен ими настолько, что они могут исправить ошибку на основе напоминания учителя. Это может быть материал, заимствованный из уроков чтения, развития речи, математики. На уроках техники речи преобладает фронтальная работа с учащимися. Фронтальная работа — это не только хоровое проговаривание речевого материала, и не только совместное говорение учащихся друг с другом. Под ней следует понимать, прежде всего, такую форму организации урока, при которой содержание учебного материала ориентировано на класс в целом. Таким образом, перед учащимися ставится некоторая общая задача. Например, научиться внятно произносить стихотворение, диалог, передать краткое содержание текста. Причём фронтальный характер работы не только не исключает, но и предполагает наряду с хоровыми упражнениями, опрос отдельных учащихся для выполнения отдельных заданий, связанных с содержанием урока. Кроме того, на уроке должен соблюдаться индивидуальный подход к учащимся в соответствии с особенностями их произношения[3].

Учителями первого класса была разработана чёткая логически оправданная структура. Она может быть разнообразной, в зависимости от

содержания урока, его основной дидактической цели и его места в системе уроков по данной теме.

1. Уроки, назначением которых по преимуществу является ознакомление учащихся с новым материалом.

2. Уроки, имеющие основной целью закрепление знаний (уроки повторения).

3. Уроки, имеющие основной целью закрепление умений и навыков путём упражнений.

4. Уроки, имеющие основной целью проверку усвоения учащимися знаний, умений и навыков.

5. В результате поисков рациональной структуры уроков сложилось понятие объединённого урока, включающего большое количество разнообразных упражнений и самостоятельных работ.

Несмотря на разнообразие структуры уроков техники речи в большинстве случаев имеют место постоянные этапы. Ими являются пятиминутные дыхательно — голосовые упражнения, с которых начинается каждый урок. Эти упражнения играют роль фонетической зарядки вводящей учащихся в режим урока, настраивающей их на предстоящую работу. При определении последующих этапов, следует руководствоваться конкретным содержанием и целью уроков. Обязательными элементами, входящими в содержание уроков техники речи является:

1. Дыхательные упражнения, которые учащиеся начальных классов выполняют с различным раздаточным материалом (поддувание ватки, надувание воздушных шариков и т.д.).

2. Автоматизация или дифференциация запланированных звуков на материале слогов, слов, фраз, короткого текста с использованием приёмов фоноритмики.

3. Упражнения на развитие речевого дыхания с целью закрепления навыка слитности речи.

4. Голосовые упражнения с целью закрепления умения увеличивать или уменьшать силу голоса в зависимости от расстояния.

5. Работа по закреплению навыка ритмичного произношения речевого материала.

6. Работа по закреплению навыка темпа речи с целью развития речевой моторики.

7. Работа над орфоэпией с целью закрепления навыка считывания с губ.

8. Работа по закреплению просодических элементов речи с целью умения изменять её эмоциональную окраску.

9. Вся работа по содержанию техники речи с использованием с ЗУА.

Различные виды речевой деятельности имеют разную степень трудности. При чтении и повторении за учителем глухие школьники часто произносят слова и фразы значительно лучше, чем при ответах на вопросы, при назывании и описании предметов или картин, и тем более при самостоятельных

высказываниях. Сообразуясь с речевыми возможностями необходимо выбирать тот вид речевой деятельности, который требует от учащихся соответственной меры самостоятельности. Желательно, чтобы виды работы на уроках были достаточно разнообразны. Вместе с тем это разнообразие не должно превращаться в самоцель, так как перегрузка урока различными видами работы может помешать концентрации внимания учащихся на произношении столь необходимом для закрепления навыков на ранних этапах. Необходимо включать в содержание урока техники речи не только виды речевой деятельности, но и всё многообразие видов работ по произношению: речевое дыхание, голос, звуки и их сочетания, словесное ударение, орфоэпию, темп речи, логическое ударение [4]. Разнообразные виды работы способствуют поддержанию интересов учащихся, их активности и тем самым продуктивности учебного процесса. Необходимо отметить, что наибольшая доля времени на уроках техники речи отводится на этапы урока, которые имеют решающее значение для достижения цели урока. Речевой материал должен быть подчинён определённым фонетическим требованиям, которые диктуются темой урока, его целью и содержанием. Речевой материал должен быть заведомо знаком. В противном случае урок техники речи может превратиться в урок развития речи или объяснительного чтения. Из знакомого учащимся материала предпочтение следует отдавать тому, которое чаще употребляется в повседневной жизни учащихся, в их речевой практике. Результат работы по серии уроков, объединённой одной темой, служит основанием для оценки знаний и навыков, полученных в результате работы. При планировании уроков техники речи по четвертям, необходимо учитывать этапы овладения тем или иным произносительным навыком. Ниже приводятся рекомендации по примерному планированию уроков техники речи по четвертям в 1 «Б» классе.

Как уже было отмечено ранее развитие речевой моторики, и формирование произносительных навыков может быть успешно осуществлено в различных формах школьного обучения: индивидуальные занятия, урок техники речи, речевая зарядка. Эти формы работы находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и зависят друг от друга.

Содержание индивидуальных занятий по формированию произношению и развитию речевого слуха служат базой для планирования содержания уроков техники речи и речевых зарядок. В содержание индивидуальных занятий включается работа по первоначальному формированию произносительных навыков. Упражняются же учащиеся в приобретённых на индивидуальных занятиях умениях и навыках на уроках техники речи. Помимо индивидуальных занятий и уроков техники речи весьма полезно пятиминутная фонетическая или речевая зарядка, проводимая в начале урока во всех классах в дни, когда нет урока техники речи.

Фонетическая зарядка представляет собой с одной стороны упражнения на закрепление полученных произносительных навыков на индивидуальных занятиях и уроках техники речи, а с другой стороны на предупреждение распада некоторых ранее приобретённых, но не устойчивых навыков

произношения. Зарядка может включать дыхательные упражнения, а так же упражнения направленные на автоматизацию звуков. Речевым материалом служат отдельные звуки, слоги, слова, фразы повседневного обихода, а так же ранее отработанный материал уроков техники речи. Материал речевых зарядок трудно планировать на учебную четверть. Примерные модели индивидуальных занятий, уроков техники речи, речевых зарядок в 1 классе по определённым темам прилагаются ниже. Подбор речевого материала должен осуществляться учителем на основании текущих наблюдениях за реализацией детьми произносительных навыков [6].

В содержание работы над произношением входит эффективное использование остаточного слуха глухих школьников. В настоящее время не вызывает сомнения то, что опора на слух даже при ограниченных его остатках даёт глухим значительные преимущества в усвоении слога-ритмической структуры слова, элементов фразовой интонации. Сомнений в целесообразности использования остаточного слуха в работе над произношением не возникает. Возникает лишь вопрос о том, какую роль при этом должны выполнять другие сохранные анализаторы глухого имеющие отношение к восприятию и воспроизведению звучащей речи и говорению.

Применительно к первоначальному обучению глухих существует несколько точек зрения. Обучение на моносенсорной основе – то есть исключаются все анализаторы и обучение ведётся только на слуховой основе. Считается, что зрительный и кожный анализатор тормозят развитие остаточного слуха. Другая точка зрения состоит в том, что устная речь формируется на основе совместного использования разных анализаторов: слухового, зрительного и кожного с расчётом на их компенсаторную функцию. И, наконец, существует бисенсорный подход к первоначальному обучению с использованием 2-х анализаторов, то есть, основан на слухозрительном восприятии речи с использованием ЗУА. При этом всякого рода искусственные приёмы формирования речи с привлечением приборов визуально отображающих звучание речи, использование речи, а тем более механического воздействия на речевые органы полностью исключаются. И только на более позднем этапе обучения детей устной речи, сторонники бисенсорного первоначального формирования произносительных навыков предполагают коррекцию произношения, связанную с расширением сенсорной базы, то есть с переключением на полисенсорный метод с использованием различных искусственных приёмов. Решая вопрос о бисенсорном и полисенсорном подходах в работе над произношением с глухими детьми, имеющими различные остатки слуха находящимися на различных этапах обучения в каждом отдельном случае необходимо считаться с тактической целесообразностью. Не вдаваясь в подробную характеристику аналитико-синтетического метода, отметим, что активное использование остаточного слуха вызывает необходимость пересмотра современной трактовки, его перестройки в направлении более широкой опорой в работе над произношением целых слов, словосочетаний и фраз [2].

В мае 2009 — 2010 учебного года с целью выявления динамики развития был проведён сравнительный анализ состояния произносительных навыков и уровня внятности речи у учащихся 1 «Б» класса.

Количество детей (17 основных фонем)	Звуки 1-го центра	Полное отсутствие произносительных навыков			
Наличие просодических элементов		Сформированы частично			
Сформированы частично		Отсутствуют			
6	5	1	0	5	1

Результаты по РСВ и ФП следующие: произносительные навыки на самой начальной стадии формирования остаются только у одной ученицы. У шести учащихся произносительные навыки соответствуют программным требованиям на момент поступления в 1 класс. Итоги развития слухового восприятия указывают на положительную динамику у всех учащихся данного класса. Результаты обследования на уровень внятности речи на конец учебного года следующие:

Количество учащихся (75% и более)	Достаточно внятная	Средневнятная			
(от 44% до 74%)	Невнятная	(43% и менее)			
Отсутствие сформированных произносительных навыков					
6	1	4	1	0	

Речь глухого ребёнка надо рассматривать в динамике от момента поступления в школу. Для формирования внятной речи необходимо оснащение классов слуховой аппаратурой, контроль со стороны всего педагогического коллектива за полноценным речевым общением и качеством произношения [5].

В связи с этим предлагается:

1. Закрепить уроки техники речи за учителями начальной и средней школы в целях ответственности учителя класса за закрепление произносительных умений и навыков.
2. Соблюдать преемственность в поддержании сформированных произносительных навыков в младшей и средней школе. Для этого рекомендуется проводить открытые уроки по технике речи, открытые индивидуальные занятия по РСВ и ФП и практические семинары по методике их проведения.

Литература.

1. Жигорева М.В. Концептуальные подходы психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития / Известия южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 5. С. 195-201.
2. Жигорева М.В. Организационно-методические основы коррекционной работы по развитию слухового восприятия у детей с

нарушениями слуха / учебно-методическое пособие для студентов дефектологических факультетов / М.В. Жигорева. Москва, 2011.

3. Жигорева М.В. Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. Москва, 2009.

4. Кузьминова С.А. Коррекционная работа по совершенствованию произносительной стороны речи неслышащих старшеклассников / Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. Москва, 2010.

5. Кузьминова С.А. Особенности произносительной стороны устной речи неслышащих старшеклассников / Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 3. № 1. С. 45-53.

6. Кузьминова С.А. Особенности устной речи учащихся старших классов с нарушениями слуха / Монография / С. А. Кузьминова. Москва, 2011.

7. Кузьминова С.А. Современные подходы к определению внятности устной речи лиц с нарушениями слуха и речи / В сборнике: развитие теории и практики педагогики, педагогической и социальной психологии в условиях обновления системы образования Николаева Л.В. Санкт-Петербург, 2013. С. 260-266.

СПЕЦИФИКА КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА

Важность изучения краеведческого материала в процессе учебно-воспитательной работы была обоснована в трудах выдающегося чешского педагога Я.-А. Коменского, французского мыслителя и педагога Ж.-Ж. Руссо и великого русского ученого и просветителя М.В. Ломоносова.

Большой интерес к школьному краеведению проявлял К.Д. Ушинский. В основе его идеи народности воспитания, под которой он понимал своеобразие русского народа, обусловленное его историческим развитием, природными условиями, особенностями языка и патриотических чувств, лежит краеведческий принцип. Педагогические установки К.Д. Ушинского по реализации краеведческого принципа в обучении получили конкретное воплощение в его учебных книгах для детей «Родное слово» и «Детский мир». Во второй половине XIX века в школьную программу было введено особое направление – родиноведение, включающее элементы местной географии, истории, естествознания.

С 1914 года вводится термин «краеведение», суть которого заключалась в том, что в каждый учебный предмет необходимо включить изучение местного материала (Е.А. Звягинцев, И.Н. Маньяков, В.Я. Уланов). Позднее в нашей стране краеведение начинает рассматриваться как наука, но в ней еще не определяются объекты и методы научного познания.

На сегодняшний момент под краеведением понимают изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры какой-либо части страны, административного или природного района, населенных пунктов с их ближайшим окружением.

Школьное краеведение включает в себя работу учащихся по изучению своего края под руководством учителя.

Школьное краеведение в учебно-воспитательной работе проводится в рамках географического, исторического, литературного, природоведческого и других направлений. Все эти направления, представляя собой части целого, являются основными структурными элементами общешкольного краеведения, тесно связаны между собой как по своему содержанию, так и по форме организации и методам проведения.

Школьное краеведение – это систематическое познание учащимися родного края в процессе учебной внеклассной и внешкольной работы в соответствии с задачами общеобразовательной школы.

Выделяют две формы школьного краеведения: программное и внепрограммное. Содержание и характер программного (учебного) краеведения определяются, регламентируются и дозируются учебными программами, учебниками и учебными пособиями. Данная форма изучения краеведческого материала является обязательной для педагогического коллектива школы и ее

учащихся. Главные задачи программного краеведения - это всестороннее изучение своей местности и накопление краеведческого материала, использование данного материала в преподавании учебных предметов. На сегодняшний день в общеобразовательных школах сложились следующие формы программного краеведения: краеведческие уроки, уроки с элементами краеведения, краеведческие факультативы, учебные экскурсии и домашние задания краеведческого характера.

Содержание внепрограммного (внеклассного) краеведения вытекает из программного и служит непосредственным продолжением последнего. При правильной организации внепрограммного краеведения учащиеся получают всесторонние знания о своей местности в ходе активной деятельности. Основные особенности внепрограммного краеведения заключаются в следующем: добровольный характер, дальнейшее развитие индивидуальных познавательных интересов и склонностей учащихся, вооружение умениями и навыками к самостоятельным научным исследованиям, содействие связи обучения и воспитания с общественно-полезной деятельностью и профессиональной ориентацией.

Программное и внепрограммное краеведение имеют тесную связь друг с другом и одну общую цель - дать всестороннее описание своего края с последующим использованием краеведческих сведений в учебно-воспитательной работе.

Изучение своего края в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида играет чрезвычайно важную роль, так как способствует решению главной задачи специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида – развитию и подготовке умственно отсталых учащихся к самостоятельной жизни. Для решения этой задачи при знакомстве со своей местностью осуществляется коррекция познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, формирование нравственных и социальных качеств личности школьников с нарушением интеллектуального развития.

Проблемой изучения своей местности в специальных (коррекционных) образовательных школах VIII вида в разные годы занимались М.Э. Валце, Е.В. Вишнякова, В.В. Воронкова, А.Н. Граборов, А.Ф. Гусев, А.Г. Григорьянц, А.М. Данилова, Г.М. Дульнев, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Т.М. Лифанова, К.Г. Муратова, Л.В. Петрова, Т.И. Пороцкая, Е.Н. Соломина, З.В. Свиридова, А.В. Усвайская и др. В своих работах эти авторы отмечают огромное значение краеведения для общего развития, формирования познавательного интереса, коррекции недостатков психофизического развития и социальной адаптации учащихся с нарушениями интеллекта.

Разнообразная деятельность по изучению родного края является источником для широкого и всестороннего обогащения чувственного опыта умственно отсталых детей. По мнению Т.М. Лифановой, изучение своей местности помогает сформировать у умственно отсталых школьников более четкие представления о природных объектах и явлениях, облегчает овладение

разнообразными знаниями, включает учащихся в решение доступных для них проблем окружающей действительности [1, 2].

Как отмечают А.Ф. Гусев, А.М. Данилова, К.Г. Муратова, Л.В. Петрова, краеведческая работа позволяет расширить кругозор учащихся, приобщить их к культурному достоянию, привить любовь и бережное отношение к своей малой родине, научить ориентироваться в окружающей действительности, способствует более прочному усвоению знаний, развивает наблюдательность и трудолюбие, а также подготавливает учащихся к практической деятельности.

Изучение своего края служит активным средством формирования гражданских качеств учеников. В работах О.И. Бородиной, Е.В. Вишняковой, Т.М. Лифановой, В.М. Мозгового, К.Г. Муратовой, Т.И. Пороцкой, Б.П. Пузанова, Л.С. Сековец отмечается большое значение краеведения в воспитании чувства патриотизма у умственно отсталых школьников. Т.М. Лифанова пишет, что рассмотрение на уроках с краеведческим содержанием исторических и этнографических вопросов, знакомство с национальными и региональными культурными традициями будут способствовать формированию у учащихся любви к Отечеству и повысят интерес к изучаемым предметам [1]. Совместная, правильно организованная краеведческая деятельность педагога и учащихся позволит направить умственно отсталых школьников на активное познание родного края, его природных богатств, культуры и истории, тем самым положительно воздействуя на все сферы личности: интеллектуальную, эмоциональную, физическую и нравственную. Особое внимание должно быть уделено воспитанию патриотизма, которое в первую очередь происходит при всестороннем познании своей малой родины [3].

Активное включение старшеклассников в краеведческую деятельность позволяет каждому школьнику получить жизненно важные знания, умения и навыки, формирует ценные качества личности, раскрывает и развивает индивидуальные способности, чувства коллективизма, содружества, сотрудничества.

Важность краеведческой работы в овладении умственно отсталыми учащимися культурой поведения в природе, в формировании у них умения правильно себя вести во время стихийных бедствий подчеркивается в ряде работ Т.М. Лифановой.

Краеведческие темы в разных дисциплинах в специальной (коррекционной) школе VIII вида изучаются с первого по девятый классы. На разных годах обучения содержание краеведческой работы, формы, методы и приемы ее организации меняются в зависимости от возрастных особенностей и возможностей умственно отсталых школьников. По мнению А.Ф. Гусева, Т.М. Лифановой, Т.И. Пороцкой и др. такую работу в школе для детей с умственной отсталостью следует проводить организованно, по определенной системе. Только в этом случае, подчеркивают ученые, она может быть высокоэффективной.

К.Г. Муратовой была предложена система краеведческой работы, включающая в себя следующие периоды:

1-ый период – пропедевтический. Подготовка воспитанников к будущей краеведческой работе и постепенное вовлечение их в данную деятельность.

2-ой период – систематическое накопление знаний учащимися о своем крае. В ходе экскурсий, походов, утренников, вечеров, встреч с интересными людьми осуществляется краеведческая работа, направленная на формирование знаний о родной местности, приобретение жизненного и социального опыта.

3-ий период – дальнейшее развитие и углубление краеведческих знаний в процессе плановой и систематической работы. В данный период краеведческая деятельность умственно отсталых учащихся старших классов строится с опорой на те знания, умения и навыки, которые были сформированы в предыдущие годы. Познавательная деятельность школьников отличается большей самостоятельностью, более высоким уровнем интереса к работе по данному направлению.

Краеведение, как считает Т.И. Пороцкая, - это изучение во всех отношениях своего края, района, которое играет важную роль в подготовке умственно отсталых учащихся к трудовой деятельности, а также связывает учебно-воспитательный процесс с жизнью [4]. Краеведческий принцип должен лежать в основе всего процесса обучения, воспитания, развития и коррекции недостатков познавательной деятельности умственно отсталых учащихся. С какими именно объектами и явлениями надо познакомить школьников, указано в программах, но во многих случаях эти объекты названы авторами лишь для примера, так как учитывается, что школы находятся в различном природном окружении. Это обязывает педагогов при планировании работы тщательно выбирать, какие типичные для данной местности достопримечательности, учреждения, животные, растения и т.п. должны быть изучены.

Краеведческий материал широко используется на уроках русского языка, чтения, развития речи, математики, природоведения, географии, естествознания, изобразительной деятельности, СБО и трудового обучения в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

В работах А.Г. Григорьянц, А.Ф. Гусева, А.М. Даниловой, Т.М. Лифановой, К.Г. Муратовой, Т.И. Пороцкой, В.Н. Синева, Е.Н. Соломиной, А.В. Усвайской и др. раскрывается значение краеведческой работы на уроках географии, даются рекомендации по организации ее проведения как в учебное время, так и во внеклассной деятельности.

Основное внимание реализации краеведческого принципа в специальной (коррекционной) школе VIII вида уделяется в курсе географии 9 класса. Такое отношение к изучению умственно отсталыми старшеклассниками родного края обусловлено тем, что выпускники остаются жить и работать в той местности, где они учились. После окончания школы подростки должны уметь ориентироваться в своей местности, знать особенности ее географического положения, типичных представителей растительного и животного мира, правила поведения в природе, медицинские учреждения и отделы социальной защиты, а также предприятия быта (парикмахерские, ателье, прачечные, химчистки, обувные мастерские и т.п.), а также культурные и исторические

достопримечательности (памятники архитектуры, музеи, кинотеатры, театры и т.п.) своего края (области, района, города, села) [1, 2].

В связи с этим необходимыми условиями для наиболее эффективного изучения данной темы являются обязательный тщательный сбор краеведческого материала учителем, чтение соответствующей литературы, многократное посещение и изучение мест, намеченных для экскурсий с учениками, постоянное пополнение краеведческого школьного уголка. Программа по географии для специальных (коррекционных) школ VIII вида определяет круг вопросов, дает небольшой перечень обязательных экскурсий и практических работ по теме «Свой край» (Т.И. Пороцкая, 1977; Т.М. Лифанова, 1981, 1986, 2001, 2010).

Т.М. Лифанова рекомендует определять выбор объектов для изучения в районе (области) в зависимости от местонахождения специальной (коррекционной) школы VIII вида, территориального расположения производственных предприятий и предприятий сферы быта, где смогут работать выпускники данной коррекционной школы.

При изучении любого вопроса по данной теме учитель может познакомить школьников со специфическими природными явлениями и объектами родной местности, которые не включены в программу, но важны для развития школьников. Ориентироваться в подборе материала по этой теме учителю помогут брошюры, пособия для общеобразовательных школ по географии изучаемой области, изданные географическими или местными издательствами, а также консультации краеведов и экскурсоводов, работающих в краеведческих музеях.

Изучение раздела «Свой край» должно быть построено на использовании опыта учеников, с опорой на их знания, полученные в предыдущие годы обучения в младших классах, на уроках природоведения, естествознания и географии, истории, во внеклассной работе (в школьном краеведческом уголке, в походах и др.).

Т.И. Пороцкая рекомендует при изучении раздела «Свой край» использовать альбомы с вырезками из местных газет, фотографии, рисунки, коллекции, гербарии и другие материалы о родной местности, имеющиеся в школьном краеведческом уголке. Неоценимую помощь в изучении родного края окажут календари природы, которые ведут учащиеся в период обучения в школе, и подобранная учителем литература о своей местности в виде отдельных брошюр, статей и т.д.

Исходя из анализа литературных источников, а также опираясь на личные наблюдения за учебно-воспитательным процессом в специальных (коррекционных) школах VIII вида, мы отметили, что краеведческому материалу в данных учреждениях уделяется внимание не только при изучении учебных дисциплин, но и в ходе внеклассной деятельности.

Так, К.Г. Муратова в своих работах выделяет следующие формы краеведческой деятельности и дает отдельные рекомендации по их организации:

1) экскурсии по городу, поселку (знакомство с историей возникновения; изучение исторических памятников, парков, скверов; формирование правил поведения на улице и в других общественных местах);

2) экскурсии на промышленные и сельскохозяйственные предприятия, учреждения культуры и быта (знакомство с крупными предприятиями своей местности и с теми видами труда, которые используются на данных производствах; знакомство с современным оборудованием и производственными процессами; посещение учреждений культуры и быта);

3) экскурсии в природу (изучение окружающей природы; выявление взаимосвязи природы и общества; развитие и активизация познавательного интереса воспитанников; овладение практическими навыками по сбору лекарственных и съедобных растений; воспитание чувства прекрасного; решение задач нравственного воспитания);

4) пополнение краеведческого уголка материалами и экспонатами (сбор и обработка материалов, собранных во время проведения краеведческих экскурсий и встреч; составление альбомов о растениях и животных своего края; написание сочинений краеведческой тематики, выполнение рисунков и фотографий, составление краеведческой библиотеки и т.д.);

5) общешкольные краеведческие утренники и лектории (подбор материалов для проведения общешкольных мероприятий; подготовка детских выступлений; оформление помещения для проведения мероприятия; подведение итогов общешкольных мероприятий);

б) выпуск стенной краеведческой газеты (сбор материалов и их изучение для подготовки стенной газеты; написание заметок; подбор иллюстративного материала; выполнение зарисовок; освещение плана проведения общешкольных мероприятий краеведческой тематики и итогов их проведения).

В ходе краеведческих экскурсий школьники с нарушениями интеллекта овладевают умениями сопоставлять, сравнивать объекты и явления окружающего мира. Изучение природы, хозяйства, жизни и быта людей своей местности развивает мышление, обогащает память конкретными представлениями, помогает запомнить названия предметов окружающей действительности (Л.А. Исаенко, 1946; В.А. Постовская, 1961; Т.В. Ханутина, 1952; М.Э. Валце, 1977, 1978).

Т.И. Пороцкая рекомендует проводить экскурсии для ознакомления со своей местностью на стройки, на разработки полезных ископаемых, к местным водоемам, в близлежащий лес, парк и т.п. По мнению автора, экскурсии и походы краеведческой направленности воспитывают выносливость, находчивость, дисциплинируют. Задача учителя – научить учеников видеть и по возможности понимать зависимости в природе и жизни людей на конкретных примерах своей местности.

По мнению Е.А. Вишняковой, А.Ф. Гусева, К.Г. Муратовой, Т.И. Пороцкой, с умственно отсталыми детьми можно организовывать краеведческие походы, во время которых учащиеся, приобретая дополнительно знания о родном крае, получают конкретные представления о растительном и

животном мире, своеобразии природного ландшафта своей местности, о водном, железнодорожном транспорте, о природных и культурных памятниках. Краеведческие походы прививают любовь к природе, знакомят учащихся с особенностями родного края и бытом населения, интересными людьми и примерами их труда, вносят в преподавание жизненность и конкретность. В походах учащиеся приобретают много различных полезных практических умений и трудовых навыков.

Организация и проведение общешкольных краеведческих вечеров и встреч предполагают разработку сценариев, подготовку учащихся к выступлениям, подбор и изготовление необходимых костюмов для выступлений, оформление помещений, формирование и развитие коммуникативных навыков учащихся. Наиболее значимыми направлениями данной работы, с точки зрения К.Г. Муратовой, являются следующие: 1) природа, охрана природы края; 2) история края; 3) промышленность своей местности; 4) сельское хозяйство местности; 5) культура и искусство края.

Л.В. Петрова считает, что краеведческая работа предполагает участие школьников в различных видах деятельности: чтение рекомендованной учителем краеведческой литературы, знакомство с архитектурными памятниками и музейными экспонатами. Результаты такой деятельности автор предлагает оформлять в виде фотовыставок, стенгазет, рисунков, сочинений и использовать в дальнейшем в учебно-воспитательном процессе.

Эффективность коррекционной работы с умственно отсталыми школьниками зависит от правильного выбора педагогических технологий, под которыми мы понимаем совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных и коррекционных средств, системно используемых в образовательном процессе специальных (коррекционных) школ VIII вида.

Наиболее эффективными формами организации краеведческой работы являются уроки географии и учебные экскурсии в природу, к местным достопримечательностям, на производственные предприятия, предприятия службы быта своего города (села). Формирование правильных, четких представлений об исторических, природных, географических и культурологических объектах своего края возможно только при условии правильного выбора и органичного сочетания различных групп методов в учебно-воспитательном процессе. Так, применительно к урокам географии (А.Г. Григорьянц, В.А. Грузинская, И.В. Кобелко, Р.Б. Каффеманас, Т.М. Лифанова, Т.И. Пороцкая, В.Н. Синева, Е.Н. Соломина, и др.) выделяют в зависимости от источника знаний три группы методов: словесные (объяснение, беседа, рассказ учителя, работа с книгой); наглядные (показ, демонстрация, наблюдение); практические (упражнение, лабораторная работа, проведение опыта).

Выбор методов определяется содержанием учебного материала, целью, конкретной учебно-воспитательной задачей, а также наличием оборудования к уроку, особенностями возрастного и умственного развития учащихся, степенью

подготовленности школьников к различным видам работы. По мнению Т.И. Пороцкой, отбор методов и приемов, применяемых в обучении географии учащихся с нарушением интеллекта, должен осуществляться на основе выводов педагогических и психологических исследований, а также обобщения опыта работы передовых учителей-дефектологов (Т.И. Пороцкая, 1977).

В преподавании краеведения в специальной (коррекционной) школе VIII вида одним из основных источников знания является живое слово учителя. Включение в урок отрывков художественных произведений, различных описаний объектов своей местности способствует лучшему осмыслению учебного материала школьниками, развивает их внимание, повышает интерес к изучаемому предмету.

Работа с учебной книгой – один из словесных методов обучения. Учебник является важнейшим носителем содержания образования и одновременно одним из основных средств обучения [6]. Исследователи в области методик преподавания географии и естествознания (В.А. Грузинская, Т.М. Лифанова, Т.И. Пороцкая, В.Н. Синев, К.П. Ягодовский и др.) не раз подчеркивали важность работы умственно отсталых учащихся с учебниками.

При формировании представлений о своем крае у умственно отсталых старшеклассников огромное значение имеют наглядные методы обучения.

В.Н. Синев выявил, что наглядность (картины, схемы) облегчает установление умственно отсталыми учащимися причинно-следственных связей, вместе с тем разнообразные средства наглядности играют роль стимула к высказыванию.

В процессе изучения вопросов краеведения большое значение имеет метод наблюдения. Он развивает у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида наблюдательность, способствует формированию некоторых практических умений и навыков. А.Ф. Гусев, К.Г. Муратова и др. обращают внимание на то, что необходимо правильно организовывать процесс наблюдения во время краеведческих экскурсий, в ходе которых школьники с умственной отсталостью, прежде всего, учатся наблюдать за погодой и сезонными изменениями в природе и труде людей.

Из психологии известно, что процесс обучения протекает эффективнее, если наглядные средства служат не иллюстрацией к рассказу или объяснению, а являются источником знаний. В этом случае слово играет направляющую роль, а источником знаний является непосредственное наблюдение учащихся. На наш взгляд, при изучении краеведения в специальной (коррекционной) школе VIII вида наиболее важной является та форма сочетания слова и наглядности, которая наиболее соответствует решению коррекционных задач.

А.Н. Граборов указывает, что в условиях школы для детей с нарушениями интеллекта важно использовать различные средства наглядности в разных сочетаниях. Так, демонстрацию натуральных объектов и их моделей, по мнению автора, лучше некоторое время вести параллельно. Это связано с тем, что умственно отсталые школьники затрудняются соотносить изображение с натуральным объектом. Эту точку зрения разделяет Т.И. Пороцкая, которая

пишет, что усвоение новых знаний на слух без сочетания с другими методами не имеет положительного результата в работе с умственно отсталыми детьми, поэтому рассказ, объяснение и беседу сочетают с применением наглядных пособий и проведением практических работ.

Система самостоятельных и практических работ в процессе изучения краеведения обеспечивает школьникам приобретение и закрепление необходимых знаний, умений и навыков, воспитывает самоконтроль, самооценку, критическое отношение к своим работам и работам товарищей, активизирует деятельность и мышление умственно отсталых учащихся. По мнению В.А. Грузинской, В.Н. Вовка, В.С. Ликого, Т.М. Лифановой, Е.Н. Подвальной, Т.И. Пороцкой, Е.Ф. Сегалевич, В.Н. Синева, Е.Н. Соломиной, коррекционный смысл практических работ заключается в следующем: они способствуют развитию практических умений и навыков, необходимых в жизни (умений измерять предметы, анализировать данные наблюдений, ориентироваться на местности, пользоваться приборами и т.п.), коррекции интеллектуальной недостаточности, формированию умения понимать и устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, обогащению представлений об изучаемых объектах, развитию умения выделять главное и второстепенное в предмете, анализировать и сравнивать объекты и явления, развитию речи учащихся.

Специалистами в области преподавания географии в школе для детей с интеллектуальной недостаточностью (В.А. Грузинской, И.В. Кобелко, Р.Б. Каффеманасом, В.С. Ликим, Т.М. Лифановой, Н.Б. Пшеничной, В.Н. Синевым, Е.Н. Соломиной и др.) описываются задания, которые могут быть использованы для проведения устных и письменных самостоятельных работ на уроках географии. Данные виды упражнений могут быть предложены на разных этапах уроков краеведческой тематики с целью формирования, закрепления и обобщения знаний о своей местности.

Как показывает анализ литературных источников, в специальной (коррекционной) школе VIII вида при изучении родного края используются те же средства обучения, что и в общеобразовательных школах на уроках географии.

Средство понимается как прием, способ действия для достижения чего-либо, как орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-нибудь деятельности. Средство облегчает любой труд, делает его эффективным, снижает затраты времени, помогает труду стать насыщенным, результативным и привлекательным.

Решающее влияние на развитие средств обучения оказывают содержание предмета, методология науки, методика преподавания.

Все средства обучения представляют собой единую систему, звенья которой взаимосвязаны. Эти связи определяются содержанием, методикой преподавания, особенностями усвоения предмета, а также функциональными свойствами отдельных средств обучения. Такими связями обеспечиваются целостность, структурность и относительная автономность системы. При

использовании средств обучения необходимо учитывать связи, существующие между компонентами системы и специфические особенности каждого компонента.

Несмотря на то, что средства обучения рассматриваются как важный компонент образования и воспитания учащихся, в литературе практически отсутствует описание учебно-материальных условий школьного краеведения, используемых в учебно-воспитательном процессе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Существует мнение, что ряд средств обучения и воспитания, применяемых в процессе преподавания различных дисциплин коррекционных школ, изначально имеет краеведческий характер, поэтому материальная база краеведения – это часть материальной базы школы.

Различные учебные дисциплины (география, естествознание, история, СБО и т.д.), занимаясь своей областью краеведения, используют свои материальные средства. Но этого недостаточно, так как, на наш взгляд, нужен продуманный комплекс средств обучения, позволяющий успешно проводить краеведение по разным дисциплинам с учетом особенностей познавательной деятельности умственно отсталых школьников.

Как мы отмечали ранее, наиболее широко, последовательно и системно краеведческий материал в специальной (коррекционной) школе VIII вида изучается на уроках географии.

Для образовательных учреждений разработаны санитарные нормы, опубликован проект федерального перечня обязательных средств обучения географии для общеобразовательных школ Российской Федерации. Существует методическая литература, посвященная проблемам комплектации и оформления кабинета географии (Ю.Г. Барышева, Н.П. Конобеевский, Е.В. Либенсон и др.). К сожалению, вопросу оборудования кабинета географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида уделяется недостаточно внимания (Т.М. Лифанова, Т.И. Пороцкая, К.П. Ягодовский и др.).

Авторы работы «Современные требования к материально-техническому оснащению учебного процесса по географии и естествознанию в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида» учебное оборудование, используемое при изучении данных дисциплин, условно делят на несколько групп [7]:

- I. Натуральные предметные пособия.
 1. Живые объекты (комнатные растения, обитатели живого уголка).
 2. Натуральные объекты живой и неживой природы (гербарии, коллекции, таксидермические материалы, влажные препараты).
- II. Искусственные или изобразительные пособия.
 1. Объемные пособия (модели, муляжи).
 2. Плоскостные пособия (картины, фотографии, иллюстрации, схемы, географические карты).
- III. Технические средства обучения.
 1. Аудиопособия (грампластинки, магнитофонные записи, CD-диски).

2. Визуальные пособия (диапозитивы, диафильмы, транспаранты).
3. Аудиовизуальные пособия (кино-, видеофильмы, мультимедийные презентации).

IV. Раздаточные материалы (наборы карточек для проведения самостоятельных, практических и контрольных работ, программированные задания).

V. Лабораторное оборудование.

VI. Библиотечный фонд (программы, комплекты учебников и рабочих тетрадей на печатной основе, методическая и справочная литература, библиотека для дополнительного чтения учащихся) (А.М. Данилова, Е.В. Подвальная, 2006).

С нашей точки зрения, данная классификация может быть использована для составления комплекса средств обучения краеведению на уроках географии в специальных (коррекционных) образовательных школах VIII вида.

По мнению В.Н. Синева, наглядность в преподавании краеведения имеет первостепенное значение. Когда учитель иллюстрирует свое объяснение демонстрацией натуральных объектов, проводит учебные экскурсии с целью наблюдения местных водоемов, почв родного края, изучения разнообразия растительного и животного мира, достопримечательностей, культурных и социальных объектов своей области (района, города, села), то это приближает изучаемые объекты или явления к ученику, делает его более сопричастным процессу обучения.

А.Г. Григорьянц, В.А. Грузинская, Т.А. Пороцкая, В.Н. Синев отмечают, что обучение краеведению в школе будет более успешным, если помимо натуральных объектов будут использоваться макеты местного рельефа, сооружений, гербарии местных растений, чучела животных, коллекции образцов почв и полезных ископаемых, добываемых в изучаемой местности.

Краеведческими являются и многие графические средства: картины родной природы, исторических событий, портреты известных людей, географические карты родной местности и др.

По мнению некоторых авторов, применение символической наглядности в специальной (коррекционной) школе VIII вида помимо дидактического значения имеет и коррекционное. В.Н. Синев, говоря о применении карты, отмечает, что постепенный переход от конкретно-образной и натуральной наглядности к символической развивает абстрактное мышление.

Как показывают исследования В.А. Липы, система работы по постепенному расширению границ ближайшего окружения, использование моделей (макетов), а затем планов (класса, школьного двора, улицы, района, города) и карт (города, области, страны) способствует формированию у школьников умения, позволяющего рассматривать географическое расположение объектов относительно себя, относительно школы, в которой они учатся, населенного пункта, района, где они живут. Тем самым обеспечивается так называемая привязка изучаемых географических объектов к своей местности. В работах В.А. Липы отмечено, что большая часть умственно

отсталых старшеклассников не может показать на физической карте страны приблизительное местоположение своего населенного пункта.

В исследовании К.Г. Муратовой обращается внимание на проблему нехватки учебных часов для проведения экскурсий непосредственно к изучаемым объектам своей местности, а также на трудности их организации. Для преодоления вышеперечисленных трудностей, с нашей точки зрения, при изучении краеведческого материала могут находить самое широкое применение технические средства обучения (видеофильмы, фрагменты документальных фильмов и телепередач, обучающие компьютерные программы, мультимедийные учебные презентации): материально-техническая база многих школ на сегодняшний день является достаточно современной.

Одним из средств формирования знаний о своей местности, воспитания любви к малой родине у умственно отсталых школьников является, с точки зрения многих методистов географии, краеведческий уголок.

Краеведческий уголок, по мнению Т.И. Пороцкой, должен включать в себя три раздела: календарь погоды; наш край или город, район, микрорайон, наше село или наша улица; основные природные приметы, по которым можно предсказывать погоду. А.Г. Григорьянц к отбору материалов для краеведческого уголка предъявляет следующее требование: объекты, включенные в него, должны строго соответствовать программе по географии для специальных (коррекционных) школ VIII вида. А.Г. Григорьянц подчеркивает важность работы с данным средством обучения, указывая на то, что сбор материала для краеведческого уголка содействует связи школы с жизнью, позволяет учащимся с нарушениями интеллекта активно включаться в посильную для них работу по охране и преобразованию природы своего края.

В работе А.М. Даниловой и Е.В. Подвальной указывается на то, что краеведческий уголок может включать в себя современные карты и планы своей области, района, города (поселка, села и т.д.), научно-популярную, справочную, художественную литературу, заметки, сообщения СМИ из местных изданий, творческие работы учащихся (рисунки, миниплакаты, сочинения о прошлом, настоящем и будущем края, о редких и исчезающих видах растений и животных своей местности и т.д.) [7].

Разнообразный раздаточный материал (наборы карточек с индивидуальными и дифференцированными заданиями, перфокарты, перфоконверты, сигнальные круги, дидактические игры и др.) позволяют реализовывать в процессе обучения краеведению деятельностный подход [8]. Правильно организованная учебная деятельность учащихся при изучении краеведческого материала будет способствовать более эффективному формированию у них приемов работы с учебником, приложением к нему, в котором содержатся географические карты, с настенными картами, с аудио- и видеоматериалами, элементами компьютерных программ и мультимедийными учебными презентациями [9].

Таким образом, в настоящее время ученые отмечают возрастание роли краеведения в углублении географических, исторических, культурологических знаний, уточнении представлений учащихся о родном крае (о труде людей, о природе и ее использовании). В связи с этим признается значение краеведения для нравственного, гражданского и интернационального воспитания школьников с нарушениями интеллекта, подчеркивается важность формирования знаний о своем крае для социализации и включения в полноценную жизнь данной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Литература.

1. Лифанова Т.М. География. 6-9 классы // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 кл.: В 2 сб. / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: ВЛАДОС, 2010. – С. 66-92.
2. Лифанова Т.М. География. 6-9 классы // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 кл. / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Просвещение, 2003. – С. 138-160.
3. Вишнякова Е.А. Воспитание патриотизма у школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами туристско-краеведческой деятельности // Материалы международной конференции «Организация и содержание образования детей с нарушениями развития. – М., 2008. – С.90-95.
4. Пороцкая Т.И. Обучение географии во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1977. – 157 с.
5. Лифанова Т.М., Соломина Е.Н. Природоведение. 5 класс // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 кл. / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Просвещение, 2003. – С. 128-138.
6. Лифанова Т.М., Соломина Е.Н. Современный подход к использованию учебников нового поколения в процессе преподавания географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Коррекционная педагогика. - 2004. - № 4(6). - С.18-24.
7. Данилова А.М., Подвальная Е.В. Современные требования к материально-техническому оснащению учебного процесса по географии и естествознанию в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида. - М., 2006. – 59 с.
8. Данилова А.М. Коррекционная направленность уроков краеведческого характера в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - Ростов-на-Дону. - 2010. - № 11. - С.12-26.
9. Лифанова Т.М., Подвальная Е.В. Использование мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных (коррекционных) школах VIII вида // Коррекционная педагогика. - 2010. - №3. - С.39-46.

МОДЕЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее время наблюдается активная оптимизация системы обучения и воспитания умственно отсталых детей. Созданы основные положения теории специального образования (олигофренодидактика), разработаны современные психолого-педагогические классификации, определены типологические особенности, механизмы ранней диагностики, своевременной помощи и психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, разрабатываются подходы к инклюзивному образованию (Е.А. Евтушенко [1, 2, 3], И.В. Евтушенко [5, 6], Е.А. Екжанова [8], С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко [9], Е.А. Стребелева [10], В.В. Ткачева [9] и др.). Но, несмотря на имеющиеся достижения, сохраняется актуальность совершенствования содержания специальных методик преподавания и направлений воспитания.

Тенденции к инклюзии, намеченные «Конвенцией о правах инвалидов» (2006), не получают должного распространения в нашей стране, в связи с недостаточной готовностью различных участников образовательного процесса к совместному обучению нормально развивающихся детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. По-прежнему, преобладающей формой получения образования детьми с интеллектуальными расстройствами продолжает сохраняться традиционное обучение в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Важное место в развитии культуры общества, которое занимает искусство, связано с передачей духовного опыта человечества, способствующего восстановлению связи между различными поколениями. Искусство благоприятствует построению целостной картины мира, повышению готовности принятия решений в различных жизненных ситуациях, а также преодолению негативных нервно-психических состояний и эмоциональных переживаний. Известны исследования А.А. Айдарбековой, Г.А. Волковой, И.В. Евтушенко, В.З. Кантора, Е.А. Медведевой, С.М. Миловской, А.З. Свердлова, Е.З. Яхниной и др., посвященные изучению влияния музыки на формирование личностных качеств детей с различными отклонениями в развитии. Особую важность, в этой связи, представляет поиск содержания музыкального воспитания, наиболее эффективного для социализации умственно отсталых школьников, в системе специального образования.

Известно, что музыка начинает применяться в качестве лечебного средства еще в глубокой древности Пифагором, Аристотелем, Гиппократом, Аль-Фараби, Авиценной для преодоления у пациентов вредных привычек, навязчивых желаний, патологических влечений, страхов. Включение музыки в воспитание и обучение умственно отсталых детей практикуется за рубежом О.

Декроли, Ж. Демором, М. Монтессори, Э. Сегеном и в России В.М. Бехтеревым, А.Н. Граборовым, Г.М. Дульневым, В.П. Кащенко и др. Сейчас музыкальные технологии успешно применяются в отечественной специальной педагогике, используя основные положения музыкальной терапии (И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева).

К современным зарубежным исследователям, занимающимся изучением влияния музыки на состояние умственно отсталых детей, можно отнести многих авторов. К. Детлев исследует особенности влияния социального окружения на процессы адаптации в ходе занятий музыкой. В работах Р.Ф. Адлера, Л.Р. Дэйвиса, П. Тилли, Э. Цирера и И. Цверлинга рассматриваются возможности развития интеллекта, сенсомоторных качеств, социальных компетенций при помощи разнообразных музыкально-дидактических игр и упражнений. Методические рекомендации П. Нордоффа и К. Роббинса посвящены использованию музыки для нормализации негативных эмоциональных состояний детей с умственной отсталостью тяжелой степени. Польский исследователь Л. Плох обосновал влияние свободной досуговой музыкальной деятельности на совершенствование познавательных и социокультурных навыков подростков с легкой умственной отсталостью. Г. Гельницем, Г. Шульц-Вульфом ритмико-музыкальная, двигательная терапия была включена в процесс восстановительного лечения умственно отсталых детей и подростков с двигательными нарушениями.

В предыдущий исторический период отечественная олигофренопедагогика была обогащена исследованиями С.М. Миловской, посвященными изучению особенностей восприятия музыки умственно отсталыми детьми; А.А. Айдарбековой, обратившей внимание на роль музыкально-ритмических занятий в преодолении отклонений познавательной, двигательной, эмоциональной и поведенческой сфер; С.М. Бедретдиновой, В.К. Лазаревой, обобщивших собственный музыкально-педагогический опыт; А.С. Соболева, указавшего на положительное влияние музыки в процессе формирования и улучшения эстетических способностей, мыслительных операций, речевых механизмов, общешкольных умений и навыков, эмоций и др.

Богатство накопленного практического опыта в России по использованию музыкального искусства в учреждениях для умственно отсталых детей, в настоящее время воплощено в деятельности школ-интернатов №№ 8, 62, 68, 77, 79, 102, 105, 108, школ №486, 567, «Святого Георгия» города Москвы, школы-интерната №3 города Волгограда, Зеленогорской школы-интерната Красноярского края и образовательных учреждениях других регионов. Результаты, полученные в музыкальном воспитании, с успехом представляются в выступлениях творческих коллективов художественной самодеятельности на таких фестивалях, как: «Ростки талантов», «Сделаем мир прекраснее!», «Золотой ключик», «Поверь в себя», «Радуга творчества», «Надежда», «Семицветик», «Муза и дети», «Под парусом надежды», «Шаг навстречу», «Мы все можем!», «Союз талантов России», «Возьмемся за руки, друзья», «Утренняя

звезда», «От сердца к сердцу» и др., проводимые в Алтайском крае, Ивановской области, Краснодарском крае, Красноярском крае, Липецкой области, Москве, Новгородской области, Пензенской области, Санкт-Петербурге, Свердловской области, Сочи, Татарстане, Якутии, Ямало-Ненецком автономном округе.

Музыкальное воспитание умственно отсталых детей, рассматривается нами в виде специально организованного педагогического процесса, являющегося составной частью коррекционного образования, целью которого становится формирование и развитие музыкальной культуры учащихся с интеллектуальными нарушениями. Музыкальная культура выступает совокупностью, включающей: музыкальное сознание, деятельность, отношения, эмоциональные переживания; способствующих преодолению, профилактике и предупреждению образования вторичных негативных проявлений социального характера в развитии воспитанников.

Анализ и обобщение современных публикаций позволяет констатировать несоответствие уровня теоретической и практической разработанности модели музыкального воспитания умственно отсталых детей, степени ее актуальности и социальной значимости. Применение средств музыкальной выразительности, различных видов музыкальной деятельности при реализации задач обучения и воспитания, в психокоррекционных технологиях, продолжает осуществляться без учета потенциальных возможностей музыкальной культуры личности умственно отсталого ребенка, ее значения для дальнейшего личностного социально-культурного становления.

Ключевой основой концептуальных положений Е.А. Медведевой стало утверждение о возможностях использования различных видов искусств в системе коррекционной работы в качестве «проводника» опыта социализации и культурного наследия общества, что обеспечивает наличие специальных условий «врастания» детей в культуру. Искусство, выступающее детерминантой социализации, способом и средством познания, овладения ценностями культуры, активизирует познавательную и социальную деятельность ребенка с проблемами в развитии. Среди многообразных видов искусства для разностороннего развития умственно отсталых детей, наибольшую значимость, по нашему мнению, имеет музыка.

Выдающийся отечественный музыковед А.Н. Сохор, под музыкальной культурой общества понимал единение музыки и ее функционирования в социуме. Являясь частью художественной культуры, музыкальная культура, опирается на систематизированные знания о музыкальном искусстве, музыкальный тезаурус, музыкальные ценности и музыкальные способности. Музыкальная культура понимается и в более узком смысле, когда отражает персонифицированные личностные характеристики человека. Именно этим аспектом и определяются целевые установки процесса музыкального воспитания.

Музыкальная культура умственно отсталых школьников может быть рассмотрена как специфическая субкультура определенной социальной общности детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Депривационные влияния, оказываемые на психическое состояние ребенка отвергающим отношением окружающих людей, жизнь в социально неблагополучной среде, обстановке, способствуют формированию у него устойчивых асоциальных связей и неприятием общественных требований. Стойкость негативных установок проявляется в том, что дети, включенные в условия целенаправленного коррекционно-образовательного процесса, длительное время занимают оппозиционную сторону, продолжают сохранять пассивность к любым формам сотрудничества.

Характеристика музыкальной субкультуры умственно отсталых детей включает сочетание своеобразных музыкальных ценностей, определяющих для участников данной социальной группы идентификационные показатели, отличающие их от других членов общества. В структуре музыкальной субкультуры умственно отсталых школьников мы можем выделить такие ее составляющие: отторжение или принятие некоторых жанров музыкального искусства, преобладающих видов музыкальной деятельности; предпочтения среди музыкальных мотивов, потребностей, вкусов; специфичность восприятия музыкальных произведений; установившиеся нормы и правила музыкально-исполнительского поведения; своеобразный «фольклор».

Предпочтения умственно отсталых детей отдаются популярным («попсовым») жанрам молодежной культуры стилей «disco», «rock'n'roll», «русский шансон», «underground». Песни, традиционно относимые к детско-юношеской аудитории зарубежных и отечественных авторов, добровольно выбираются ими крайне редко. Ощущение дискриминационного отношения общества к себе, вызванное повышенной чувствительностью, ранимостью, болезненным переживанием процессов социализации, интеграции, выражается в различных формах творческого протеста. Детский фольклор пополняют произведения с вымышленным социальным пространством, в котором происходит субъективное самоутверждение, самовыражение, взаимодействие в условиях отсутствия духовных и физических барьеров.

Специфика и своеобразие овладения умственно отсталыми школьниками основами музыкальной культуры зависит не столько от возрастных, сколько от когнитивных, эмоциональных и социокультурных особенностей развития этих детей (Е.А. Екжанова, Е.А. Медведева, С.М. Миловская, Е.А. Стребелева). Существующая отечественная педагогическая и специальная литература содержит недостаточное количество методических разработок, посвященных формированию музыкальной культуры умственно отсталых школьников: приобретению музыкальных понятий и представлений; проявлению интереса к занятиям музыкой; обогащению музыкально-эстетических эмоций; воли, необходимой для музыкально-исполнительской деятельности; овладению музыкальными умениями и навыками. Должным образом не изучены патологические механизмы, влияющие на слабую успешность в овладении музыкальной культурой детьми, и как следствие, недостаточное раскрытие и обоснование того весомого влияния, которое оказывает музыкальная культура,

как фактор, на социализацию и социокультурную адаптацию умственно отсталых школьников.

Отдельные вопросы развития общей музыкальной культуры личности были успешно разработаны в отечественной музыкальной педагогике в исследованиях Ю.Б. Алиева, Э.Б. Абдуллина, Л.Г. Арчажниковой, И.В. Кадобновой, И.Н. Немькиной, Л.А. Рапацкой, Л.В. Школяр, В.О. Усачевой, Г.М. Цыбиным и др. А.А. Вербицким, А.А. Мелик-Пашаевым, В.А. Сластениным и др. считается, что основа развития музыкальных способностей заключается в деятельностном подходе. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Г.И. Щукиной и др., овладение музыкальной культурой происходит при реализации, обеспечении и организации разнообразных видов художественного творчества, где ребенок становится самостоятельным субъектом деятельности.

Большую роль в формировании отечественной системы музыкального воспитания сыграли исследования Д.Б. Кабалевского, суть учения которого заключалась в овладении музыкой посредством интонации и жанров. Использование эмоционально-увлекательных форм общения на уроках музыки и пения, содействует осмыслению восприятия музыки, что важно при обучении детей навыкам понимания музыки как содержательного искусства.

Среди наиболее известных зарубежных систем массового музыкального воспитания можно выделить музыкальную ритмику Э. Жак-Далькроза; певческо-хоровые традиции З. Кодая; синтезированный подход, предполагающий синкретизм слов-музыки-движений К. Орфа; модель раннего «включения в музыку», благодаря взаимодействующей триаде, состоящей из учителя, матери и ребенка, разработанную Ш. Судзуки.

Целеполагание в теории музыкального воспитания заключается в формировании музыкальной культуры личности, являющейся составной частью ее духовной культуры. Реализации поставленной цели способствует комплекс основополагающих задач:

- обогащение музыкального сознания: идеалов, взглядов, активной творческой позиции в отношении к явлениям и событиям музыкальной культуры, способствующих становлению креативной жизненной позиции;
- развитие музыкального вкуса: способности к оценке, дифференциации и понимания явлений музыкальной культуры;
- усвоение понятий и представлений: в области теории, истории и эстетики музыки;
- накопление музыкальных и внемузыкальных впечатлений, овладение способами музыкально-творческих умений и навыков.

Проведенный анализ существующих образовательных программ по музыке и пению массовых школ указывает на невозможность их использования в специальных учреждениях VIII вида, ввиду несоответствия требованиям коррекционного подхода, доступности, отсутствия пропедевтического периода и специальных образовательных условий. Включенное в них теоретическое и практическое содержание чрезмерно трудоемко для умственно отсталых детей.

Современные нейропсихологические исследования показали, что музыка воздействует на психофизиологические механизмы ребенка, осуществляет седативное, либо активизирующее воздействие, моделируя определенные эмоциональные состояния.

Формирование музыкальной культуры происходит в процессе взаимодействия педагога и обучающегося в ходе музыкального воспитания. Особенности музыкальной культуры умственно отсталых детей обуславливают необходимость учета специальных условий, заключающихся в понимании коррекционно-образовательной системы как особой среды, приоритетом которой выступает преодоление имеющихся нарушений, развитие потенциальных возможностей, потребностей, способностей, деятельности, приобщение к отечественной и зарубежной музыкальной культуре, становление творческой и просоциальной, активной личности средствами музыкального искусства.

Взаимозависимость когнитивного, практического компонента, опыта творческой деятельности, приобретаемых в ходе приобщения умственно отсталых детей к музыкальному искусству, обуславливает интегративную структуру музыкальной культуры и реализует адаптацию личностных установок к различным сферам жизнедеятельности умственно отсталого ребенка.

Использовавшаяся ранее образовательная программа «Пение и музыка» для специальных школ, разработанная сотрудниками НИИ дефектологии АПН СССР (1986), представляла собой адаптированную версию программы, разработанной Д.Б. Кабалеваким. Архаичность ее содержания и несоответствие социокультурным условиям, актуализировало необходимость разработки программ нового поколения. Особенностью содержательной части программы по музыке И.А. Буравлевой (2007), является продолжение отечественных традиций тематического расположения материала, приоритет классических и народных произведений, нотное письмо, как дидактический прием овладения учащимися музыкально-теоретическими понятиями и представлениями.

Проведенный анализ традиционных образовательных программ по музыке специальных (коррекционных) школ VIII вида дает основание для формулировки следующих принципиальных позиций: не соответствие изложенных рекомендаций научным представлениям о закономерностях и последовательностях становления психофизических функций умственно отсталых детей; отсутствие четких критериев, показателей, методических и содержательных аспектов целенаправленной деятельности по формированию музыкальной культуры умственно отсталых школьников. Дискуссионным остается вопрос о соотношении эмоционального и рационального, терапевтического и образовательного компонентов музыкальной деятельности. Нуждаются в дополнительном внимании вопросы повышения уровня мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностного компонентов музыкальной культуры и иные процессы, связанные с психотерапевтическими и коррекционными свойствами музыкальных видов

деятельности. Крайне мало исследований, включающих конкретное содержание работы, направленной на реализацию образовательных и социокультурных потребностей воспитанников в формировании музыкальной культуры. Отдельные существующие приемы развития компонентов музыкальной культуры служат обучению детей способам музыкально-исполнительской деятельности по аналогии, подражанию и не представляют завершенной, научно обоснованной системы музыкального коррекционно-развивающего воспитания.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что в современной литературе недостаточно полно представлены способы реализации модели музыкального воспитания умственно отсталых детей. В публикациях, имеющих разрозненный, описательный характер, отсутствует глобальный, концептуальный подход, излагается констатация тех или иных трудностей становления отдельных видов музыкальной деятельности. Не подвергается подробному анализу патологический механизм, определяющий нарушения познавательной деятельности. На наш взгляд, опора на положение о единстве закономерностей отклоняющегося и нормального развития (Л.С. Выготский), дает возможность успешного применения адаптированных музыкальных образовательных программ и психолого-педагогических технологий, распространенных в общей педагогике, для формирования музыкальной культуры детей с умственной отсталостью.

Под концептуальными положениями мы понимаем совокупность научно-обоснованных взглядов на систему музыкального воспитания умственно отсталых детей. Они носят фундаментальный, универсальный характер, обосновывая ее значение и предъявляя существенные требования к функционированию всей системы музыкального воспитания.

Основу концептуальных положений составляет культурно-историческая теория Л.С. Выготского, квинтэссенцией которой выступает осознание социальной обусловленности психического развития и роли педагогического взаимодействия в формировании личности.

1. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей это целенаправленная педагогическая деятельность, цель которой – формирование музыкальной культуры, выступающей в качестве совокупности музыкального сознания, деятельности, отношений; преодоление отклонений и предупреждение возникновения вторичных нарушений в развитии.

2. Несмотря на специфику психической деятельности, замедленность темпа становления музыкальной культуры детей с умственной отсталостью, формирование у них качеств, значимых для музыкальной деятельности, осуществляется по тем же закономерностям и в последовательности, что и у сверстников с нормальным развитием.

3. Процесс формирования музыкальной культуры умственно отсталых детей напрямую не зависит от степени выраженности первичного интеллектуального нарушения. Если общее психическое недоразвитие и имеет прямое отрицательное влияние на объемные показатели степени овладения

музыкальной культурой, ограничивая потенциально возможное для овладения музыкально-эстетическое содержание, то формирование компонентов, составляющих музыкальную культуру, находится в прямой зависимости от совокупности педагогических условий, создаваемых в процессе музыкального воспитания.

4. Профессиональную педагогическую деятельность учителя музыки умственно отсталых детей можно представить в виде комплекса педагогических, психокоррекционных и музыкальных технологий, с соответствующей каждой из них сумме профессиональных и личностных компетенций.

5. Закономерностями музыкального воспитания выступают: цель, задачи, содержание, определяемые требованиями общества, интересами государства, современными социокультурными, эстетическими и иными нормами, национальными традициями; результаты музыкального воспитания зависят от согласованных педагогических влияний, факторов воспитания; активность воспитанников в ходе музыкально-педагогического взаимодействия обусловлена учетом их особенностей, способностей и возможностей, образовательных потребностей, интересов, опорой на менее поврежденные качества, компенсаторные механизмы, созданием оптимистической перспективы развития и социализации; эффективность музыкального воспитания детерминируется собственной готовностью ребенка, содержанием и способами организации деятельности, в которую он включен, положительной мотивацией, стилем педагогического руководства.

6. Существенное значение оказывают следующие факторы формирования основ музыкальной культуры умственно отсталых детей: а) деятельность воспитанников – творчество, игра, спорт, труд и т.п.; б) деятельность педагогов – руководство, обучение (диагностика, реализация проектов, прогнозирование, организация ученического самоуправления, контроль, учет, преодоление имеющихся нарушений развития воспитанников); в) ученический коллектив, как воспитывающая микросреда, влияет на развитие личности, в том числе формируя у нее музыкальные предпочтения, вкусы, интересы.

Виды музыкальной деятельности, в ходе которых реализуются задачи формирования музыкальной культуры у учащихся: а) восприятие (слушание) музыки; б) музыкальное исполнительство (пение, игра на музыкальных инструментах); в) обогащение музыкального словаря (музыкальные понятия и представления); д) музыкально-ритмическая и танцевальная деятельность.

7. Образовательный процесс формирования музыкальной культуры у умственно отсталых лиц опирается на системное понимание процесса музыкального воспитания, предполагая реализацию совокупности трех групп принципов образования: общих, частных и специфических. Их дифференциация обоснована необходимостью учета общих закономерностей процесса образования, особенностями музыкального воспитания как направления образовательной деятельности и своеобразием развития основ музыкальной культуры у умственно отсталых учащихся.

8. Процесс формирования основ музыкальной культуры у детей с умственной отсталостью предполагает использование классно-урочной, внеурочной, внеклассной и внешкольной музыкально-образовательной деятельности и связанным с этим межличностным общением с обычными сверстниками, способствующим совместной социокультурной интеграции.

Модель музыкального воспитания умственно отсталых детей обеспечена следующими компонентами: целью, задачами, закономерностями, принципами, факторами, содержанием, организационными формами, методами, средствами, педагогическими условиями, результатом. Компоненты, составляющие модель, выступают единым целым, изменение любого из них влияет на всю систему музыкального воспитания умственно отсталых детей.

Центральным компонентом модели выступает цель – формирование основ музыкальной культуры у всех умственно отсталых детей. Реализации цели способствуют задачи: а) сформировать готовность к восприятию произведений музыкального искусства, развить способности к созданию и оценке проявлений прекрасного в природе, окружающей действительности и в творчестве людей; б) познакомить с музыкальным фольклором народов России, иных государств, сформировать понимание значения музыкального искусства в жизни; в) активизировать интерес к занятиям музыкой, художественной самодеятельностью, желание нести красоту окружающим, включать ее в жизнь коллектива класса (группы), всего учреждения, в личный быт; г) развивать потребность соблюдения эстетики внешнего облика, соотносить собственное поведение с законами красоты, самостоятельно приобретать знания музыкально-эстетического характера; д) стимулировать отрицательное отношение к отклонениям в поступках и поведении людей, дисгармонии в окружающем мире, быту, во взаимоотношениях между людьми; е) преодолевать имеющиеся отклонения у умственно отсталых школьников, нормализовать негативные нервно-психических состояния средствами музыки.

Закономерности предлагаемой нами модели:

- характер, содержание, цель и задачи, музыкального воспитания умственно отсталых детей определяются современными социокультурными требованиями общества, интересами государства, национальными и межнациональными традициями;

- результативность музыкального воспитания умственно отсталых детей зависит от согласованности педагогических взаимодействий, влияния воспитательных факторов;

- продуктивность музыкальной деятельности воспитанников специальной (коррекционной) школы VIII вида определена учетом их особенностей, ограниченных возможностей здоровья, склонностей, способностей и потребностей, созданием оптимистически окрашенных перспектив развития и социализации, гуманизацией отношений, опорой на менее пострадавшие и сохраненные качества;

- действенность музыкального воспитания умственно отсталых детей обусловлена содержанием педагогического руководства, степенью собственной

инициативности ребенка, формами организации учебной и внеучебной деятельности, в которые она включена, положительной мотивацией учащихся.

В процессе музыкального воспитания могут быть реализованы определенные принципы. Если для закономерностей, выступающих отражением реально существующих и устойчивых связей среди педагогических явлений, свойственно научное управление музыкально-педагогическим процессом, то для вытекающих из них принципов, характерно наличие основополагающего начала, определяющего основные требования к его содержанию, методике и организации, общее направление процесса музыкального воспитания. Под принципами мы понимаем – основное базовое или методологическое положение любой теории, мировоззрения, убеждения, руководящий регламент, установку к деятельности, научное или духовное начало, обоснование, правила, от которых не отступают. Принципы музыкального воспитания определяют цель и сущность, включают в себя обобщенные и систематизированные результаты апробированной социальной и педагогической практики. Внутреннее руководство принципами музыкального воспитания, делает коррекционно-образовательный процесс научно обоснованным и прогнозируемым.

В модель, среди общедидактических принципов включены, наиболее существенные для музыкального воспитания: природосообразности, культуросообразности, гуманизма, социального партнерства, органичного коллективизма.

К частным принципам, учитывающим особенности музыкального воспитания, отнесены: художественности, творческого самовыражения, целенаправленности управления музыкально-воспитательным процессом.

Группу специфических принципов, предопределяющих изменение сформированности музыкальной культуры у умственно отсталых школьников, составили: единства диагностики и коррекции, раннего начала психокоррекционных мероприятий, индивидуализации и дифференциации, учета лечебно-компенсаторных и терапевтических свойств музыки.

Природосообразность заключается в отношении к ребенку, как составной части природы, учете его физиологии, биологии, возрастных и половых особенностей. Ведущим является положение о том, что основу развития человека составляет удовлетворение его потребностей, которые служат источником его социальной активности. Кроме этого, важно максимально сблизить жизнедеятельность детей с живой и неживой природой, в процессе подобного взаимодействия происходит формирование положительных личностных качеств.

Культуросообразность предполагает использование в процессе музыкального воспитания продуктов культуры: общечеловеческие ценности, национальные традиции, обычаи, присущие региону, территории, области. Максимальное приобщение школьников к отечественной культуре, творчеству совместно проживающих народов, воспитывает у учащихся уважение к языкам, обрядам других национальностей, дружелюбие, толерантность, учет специфики

жизни представителей других национальных общностей. Важно определение соотношения между культурами и субкультурами (молодежной, бытовой, народной). Необходимо ограничить доступность для детей «произведений» псевдокультуры, пропагандирующих антигуманные идеалы, способствующие формированию негативных качеств личности: протест, негативизм, агрессию, вседозволенность, культ силы и др.

Гуманизм означает уважительное отношение всех участников образовательного процесса к ребенку, как к равноправному субъекту, доверие к нему, принятие его интересов, приоритетов, потребностей, поддержка его достоинства. Гуманистический характер образования включает личностную центрированность на ученике, подчеркивая концепцию антропоцентричности образования, содержательно и организационно противостоящей сциентистской позиции. Гуманизация педагогического взаимодействия предполагает участие обучающегося, как самостоятельного, активного, свободного деятеля, партнера, а не как пассивного объекта педагогического воздействия. Воспитательно-развивающая функция педагога оказывается ведущей, преобладающей по отношению к обучающе-информационной, организационно-контролирующей функциям.

Социальное партнерство, органичный коллективизм предусматривают реализацию музыкального воспитания в различных формах коллективной деятельности, что дает учащимся возможность для расширения сферы общения, моделирует процессы конструктивного социокультурного самоопределения, успешной коммуникации, способствует приобретению навыков социализации, самовыражения, формированию коллективной музыкальной деятельности.

Художественность заключается в использовании произведений, являющихся общепризнанными образцами, идеалами творческого совершенства глобальной музыкальной мысли, способствующих формированию этических понятий, эстетических эмоций, чувств и переживаний. В соответствии с данным принципом в содержание музыкального воспитания включены разнообразные народные, классические и детские музыкальные произведения.

Творческое самовыражение предусматривает организацию благоприятных условий, способствующих созданию оригинального, креативного ранее не существовавшего продукта, например, музыкальная импровизация, исполнение выразительных движений, продолжение незаконченных мелодий, придумывание музыкального сопровождения. Все это, предоставляет возможность осознания умственно отсталым ребенком собственной социальной значимости в общественно одобряемых видах активности.

Целенаправленность управления музыкально-воспитательным процессом предполагает такую организацию коррекционно-образовательного процесса, при которой умственно отсталые дети воспитываются, как активные деятели, преобразователи окружающей действительности и самих себя. При этом важен учет роли педагогических оценок и контроля. Индивидуализация развития

школьников во многом зависит от того, насколько сами они являются полноправными, деятельностными субъектами процесса формирования у них музыкальной культуры.

Трансформация роли объекта педагогических влияний в состояние субъекта обучения и воспитания сопровождается переходом внешних педагогических требований во внутренние нормативы и установки личности по отношению к самой себе и, соответственно, проявлениями элементарного самовоспитания. Внутренние требования осуществляют функции самоконтроля результативности собственных действий и поступков. Процессы перевода внешних требований к личности во внутренние (интериоризация и экспериоризация), возможны, вследствие активного деятельностного участия воспитанника в образовательной деятельности.

Единство диагностики и коррекции в обучении умственно отсталых детей предполагает неразрывность процессов выявления имеющихся нарушений, прогноза ближайшего психического развития, оценки потенциальных возможностей ребенка и коррекционно-развивающего обучения.

Раннее начало психокоррекционных мероприятий обусловлено учетом сензитивного периода развития, а также тем, что имеющиеся у всех детей с умственной отсталостью нарушения когнитивной, эмоциональной сферы и поведения не являясь стабильными состояниями, имеют существенные потенциальные возможности развития. Умственно отсталые учащиеся способны к дальнейшей положительной динамике, которая характеризуется значительной замедленностью и меньшими количественными показателями, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Традиционно применяемые методы и средства обучения не являются достаточно эффективными, потому что учебная деятельность к моменту поступления в школу для этих детей не является ведущей. Определяющую роль в социализации умственно отсталых детей играет обучение, основанное на специальных условиях, способствующих активизации компенсаторных возможностей организма. В результате использования коррекционных приемов обучения часть недостатков преодолевается, другие ослабевают, вследствие чего эффективно происходит развитие школьников.

Реализуя данный принцип, мы опираемся на сохранные возможности анализаторных, функциональных систем организма воспитанников. Установлено наличие у детей с умственной отсталостью способностей к преобразованию, творчеству, поисковой деятельности. Существующие относительно автономно, обособленные виды мыслительных процессов, к которым относятся: музыкальные, абстрактно-логические, пространственные, телесно-кинестетические и др. виды когнитивной активности могут остаться частично сохранными. Это положение подтверждается современным практическим опытом обучения умственно отсталых детей, представляющих спортивные, музыкальные, творческие достижения. Естественно, от раннего начала осуществления коррекционных мероприятий зависит их результативность.

Индивидуализация и дифференциация процесса музыкального воспитания предполагает гибкое использование педагогами разнообразных форм и методов обучения для достижения оптимальных результатов в музыкально-воспитательном процессе у каждого ребенка. При этом важно учитывать интересы, склонности, возможности и способности детей для занятий музыкой. Индивидуальный подход значим в ходе оценки успешности сформированности музыкальной культуры, поскольку неоднородность дефекта влияет на наличие музыкальных возможностей и творческих способностей. Индивидуализация используется при поощрении положительных или подавлении отрицательных личностных качеств каждого ребенка. В случае проявления индивидуальных особенностей, характерных для одного из них, но общих и для других, такие качества называются типическими, т.е. присущие определенной группе детей, называемой типологической. Условное распределение детей на группы, соответствующие их типическим особенностям, определяется, как дифференцированный подход.

Учет лечебно-компенсаторных и терапевтических свойств музыки обоснован тем, что психотерапевтическим свойствам музыки уделяется неоправданно мало внимания, которая в значительной части случаев выступает в качестве развлекательного, либо воспитательного средства. Научно обоснованный выбор музыкальных произведений для слушания или исполнения активизирует потенциальные и защитные силы организма, пробуждает скрытые возможности, мобилизует готовность детей к совершенствованию социально значимой деятельности, интенсифицирует мышление, вызывает определенной силы и модальности эмоциональные переживания, улучшает самочувствие и укрепляет здоровье.

Вопреки отсутствию модели, общепризнанной в научном сообществе, способной охарактеризовать сущность возникающих в ЦНС физиологических процессов, доказанным является факт оптимизации психических и физических личностных проявлений под действием музыки. Согласно современному мнению, музыка влияет на подсознание и эмоции значительно интенсивнее, чем на рациональную сферу. Наблюдается образование биологически активных веществ, таких как гормоны, ферменты, окрашивающих соответствующей модальностью переживания, определяя их выраженность, длительность. Музыка удается не только оказывать положительное воздействие на организм, но и способствовать стабилизации оптимистических эмоциональных состояний, увеличивать продолжительность периода хорошего, уравновешенного настроения, возникающего в дальнейшем самостоятельно.

Содержание музыкального воспитания умственно отсталых детей представляется, как процесс овладения человеческой культурой, социальным опытом, который используется в повседневной жизни, процессе познания, практикоориентированной и иной социально значимой деятельности. Культура в современном мире понимается, как развитие, воспитание, образование; исторически определенный уровень развития общества, творчества и способностей человека, выраженные в типах и формах организации

жизнедеятельности людей, в их взаимоотношениях, в создаваемых духовных и материальных ценностях, а также уровень мировоззрения, интеллекта, способностей и форм общения, нравственного и эстетического развития людей. Тип культуры прогрессирует с преобразованием общественно-экономических формаций, при этом наследуя все наиболее ценное в культуре прошлого.

Социальный опыт человечества, как основное достижение культуры, на протяжении многовековой истории, непрерывно обогащаясь, свидетельствовал о прогрессе общества. Элементы музыкальной культуры: музыкальные потребности; музыкальные знания, умения, навыки; восприятие и понимание музыки; оценочные представления и суждения о музыке; музыкальный вкус; музыкально-исполнительская деятельность; являясь его неотъемлемой частью, также подтверждают совершенство цивилизации. Овладение ими и определяет содержание музыкального воспитания умственно отсталых детей.

Основу модели составили общие факторы воспитания и педагогические условия. Известно, что в качестве факторов воспитания выступают причины или движущие силы какого-либо процесса. В модель музыкального воспитания умственно отсталых детей включены три группы факторов воспитания:

- деятельность воспитанников – игра, учение, труд, спорт, занятие разнообразными видами искусства и т.п.;
- деятельность педагогов – обучение (руководство, диагностика, планирование, проектирование, организация самообразования и самовоспитания, организация контроля и самоконтроля, преодоление отклонений нарушений воспитанников);
- коллектив воспитанников, являясь естественной воспитывающей средой, способствует развитию личности, формированию у нее музыкальных пристрастий, интересов, вкуса.

Деятельность, будучи проявлением человеческой активности, реализует отношение к окружающему миру и к самому себе в соответствии с притязаниями. В качестве ведущих видов музыкальной деятельности в представленной нами модели, наибольшее внимание уделяется: а) восприятию музыки; б) пению; в) игре на музыкальных инструментах; г) овладению теоретическими знаниями и др.

Методы формирования музыкальной культуры объединяют различные методы музыкального обучения и воспитания. Это способы взаимосвязанной, целенаправленной, систематизированной деятельности педагога и воспитанников, направленные на формирование музыкальной культуры учащихся. Опираясь на классификацию методов обучения, выделенную на основании различных источников передачи и способов восприятия знаний, можно использовать наглядные, словесные и практические методы. Наглядные методы включают иллюстрацию, демонстрацию и наблюдение. К словесным методам относятся рассказ, беседа, объяснение. Среди практических методов выделяются упражнение, показ действия, игра, исполнение музыкального произведения (пения, игра на музыкальном инструменте).

Методы музыкального воспитания мы понимаем, как способы организации совместной деятельности и взаимодействий педагога и ребенка, для формирования положительных личностных качеств. Это методы формирования музыкального сознания: убеждение, внушение, осуществляющие формирование представлений о музыкальной культуре и музыкальной деятельности. Методы формирования поведения: приучение и упражнение, предполагающие практическую деятельность воспитанников и руководство ею педагогами. Методы стимулирования включают поощрение, наказание, соревнование и т.д.

К средствам музыкального воспитания умственно отсталых учащихся мы причисляем предметы, владеющие тремя важными характеристиками: присутствие культуры в предмете, концентрированность культуры, адаптированность культуры для педагогических целей.

К разнообразным средствам музыкального воспитания умственно отсталых детей можно отнести: слово педагога и иных специалистов, произведения музыки и других жанров искусства, стиль взаимоотношений педагога с учащимися, наглядные пособия, технические средства обучения, информационные и коммуникационные технологии и т.д.

Под организационными формами музыкального воспитания умственно отсталых детей мы понимаем внешнее выражение совместной образовательной деятельности педагогов и обучающихся. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей обеспечивается разнообразными организационными формами. Среди массовых выделяют: праздник, утренник, посвященный календарной дате, конкурс, фестиваль детского творчества, концерт, посещение музыкального спектакля и др.; групповых: урок музыки и пения, занятие студии дополнительного образования, музыкальное занятие и др.; индивидуальных: индивидуальная работа с солистами, отдельными артистами, ведущими концертов и др.

Основную форму музыкального воспитания представляет урок музыки и пения. По действующему в настоящее время учебному плану специальной (коррекционной) школы VIII вида предмет «Музыка и пение» в неделю проводится в подготовительном – первом классах – 2 часа в неделю, а во вторых – шестых классах – по одному часу в неделю. На уроках у обучающихся формируются необходимые вокально-певческие навыки и умения, обеспечивающие правильность и выразительность исполнительства. Учащиеся приобретают начальную информацию о творчестве композиторов, музыкальных жанрах, овладевают готовностью воспринимать музыку.

Образовательная программа по музыке и пению включает следующие разделы: «Пение», «Слушание музыки», «Элементы музыкальной грамоты». От сочетания используемых на уроках видов музыкальной деятельности, наличия темы зависит выделение доминантного, комбинированного, тематического и комплексного типа уроков.

Основную задачу подготовительной части урока – нормализация нервно-психических состояний, преобладающих у детей в классе решает подбор

адекватных видов музыкальной активности, обладающих либо стимулирующим, либо седативным эффектом. Активизирующее действие на состояние детей оказывает слушание энергичной, веселой, бодрой музыки танцевального характера, танцевально-ритмическая разминка, совместное исполнение любимой песни, ансамблевая игра на музыкальных инструментах. Напротив, расслабление возможно при совместном пении или слушании лиричной, элегической всеми музыки, по характеру близкой к колыбельным песням. В качестве дополнительных, применяются воспитательные методы – убеждение и внушение.

При достижении готовности класса осуществляется плавный переход к основному этапу урока, на котором реализуются все разделы образовательной программы по музыке и пению.

В разделе «Пение» основным видом деятельности является формирование вокально-хоровых навыков. В ходе обычного урока может исполняться от одной до трех песен. Продолжая работу над изучением одного произведения, учащиеся знакомятся с другим и повторяют, заканчивают изучение третьего. За один учебный год учащиеся могут выучить от десяти до пятнадцати песен.

Прослушивание и дальнейшее обсуждение музыкальных произведений включает в себя раздел «Слушание музыки». Совместно с известными, обучающиеся знакомятся с новыми музыкальными сочинениями. Педагогу важно обращать внимание на источник музыкального звучания. «Живое», натуральное исполнение музыки педагогом благоприятствует возникновению теплой душевной атмосферы, является ведущим примером, стимулирующим музыкальную активность воспитанников.

Содержание раздела «Элементы музыкальной грамоты» содержит самые основные и элементарные сведения о музыке. Это обусловлено ограниченными возможностями для осознания и понимания умственно отсталыми детьми абстрагированных и символических понятий, таких как: музыкальное письмо, средства музыкальной выразительности, пространственно-временные отношения в музыке и др., опирающихся на абстрактно-логическое мышление.

Оборудование кабинета музыки и пения:

- музыкальные инструменты (пианино, рояль или электронно-музыкальный клавишный инструмент, инструментарий К. Орфа и др.);
- технические средства обучения (звукозаписывающая, звуковоспроизводящая и звукоусиливающая аппаратура и др.);
- музыкально-дидактические пособия (записи музыкальных произведений, звучащие игрушки, музыкально-дидактические игры, нотная и методическая литература).

Кабинет ограничивается количеством предметов, отвлекающих внимание детей от хода урока (картины, стенды и т.п.). Важным требованием для помещения является наличие хорошей звукоизоляции.

Проведенное нами исследование (2009) подтвердило, что предложенная модель обеспечивает эффективное музыкальное воспитание умственно

отсталых учащихся при учете совокупности трех иерархически взаимосвязанных групп педагогических условий [7].

Первая группа – общие условия эффективности целостного учебно-воспитательного процесса, влияющие на результативность музыкального воспитания умственно отсталых детей: а) создание музыкально-развивающей среды; б) организация музыкального коллектива воспитанников, его последовательное сплочение, совершенствование; в) обеспечение оптимального уровня учебной деятельности умственно отсталых детей и создание для каждого из них условий для достижения успеха; г) сочетание учебной с внеучебной деятельностью детей.

Вторая группа – частные условия, непосредственно влияющие на эффективность музыкального воспитания: а) систематическая работа по формированию музыкальных представлений и понятий учащихся; б) вовлечение детей в разнообразную музыкально-исполнительскую практическую деятельность; в) музыкальное сотрудничество между музыкальным педагогом и детьми; г) дифференцированный и лично ориентированный подход к умственно отсталым детям с учетом уровней сформированности их музыкальной культуры; д) использование материально-технического обеспечения, технических средств обучения, включающих в себя музыкальные инструменты, современную звукозаписывающую, звуковоспроизводящую, звукоусиливающую аппаратуру и компьютерные технологии.

Третья группа – специфические условия музыкального воспитания, предопределяемые психологическими особенностями коллектива умственно отсталых детей: а) наличие образовательной программы музыкального воспитания; б) построение обучения в облегченной форме, в замедленном темпе; в) преодоление недостатков средствами музыки и с помощью дидактических приемов; г) использование музыкально-дидактических игр (игра-драматизация, сюжетно-ролевая игра); д) содружество учителя музыки, музыкального руководителя, других специалистов учреждения и родителей в формировании основ музыкальной культуры учащихся; е) профессиональная подготовка педагогических работников.

В разработанной модели под результатами музыкального воспитания умственно отсталых детей мы понимаем повышение уровня сформированности музыкальной культуры у каждого ученика специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Реализация разработанной модели осуществлялась в процессе экспериментального обучения, состоявшего из четырех этапов.

Содержанием I этапа (подготовительный – первый класс) явилось приобретение первичного музыкального опыта:

- накопление практики восприятия музыки, первоначальных музыкальных впечатлений о многообразии внутреннего содержания прослушиваемых произведений, динамических особенностях музыки, музыкально-слуховых и ритмических представлений;

- формирование устойчивых навыков естественного, ненапряженного интонирования мелодии голосом при четкой артикуляции положения рта и губ, умений игры на простейших ударно-шумовых инструментах (треугольник, бубен, металлофон и др.);

- развитие понимания дирижерских жестов: внимание, вдох, начало пения и окончание;

- овладение умением спокойно слушать музыку, адекватно реагировать на художественные образы, воплощенные в музыкальных произведениях.

На протяжении II этапа (2 - 3 класс) - накопления знаний, овладения исполнительскими умениями - решались следующие задачи:

- обучение чистоте интонирования выученных песен, спокойной смене дыхания, четкому исполнению ритмического рисунка в составе группы и индивидуально; развитие артикуляционного аппарата, правильного формирования гласных и отчетливого произношения согласных звуков, динамически выделять отдельные слова в тексте в зависимости от смысла;

- развитие эмоциональной отзывчивости и реагирования на музыку различного характера, умения различать звуки по высоте и длительности, части музыкального произведения;

- формирование представлений о различных музыкальных коллективах, обучение игре на доступных народных инструментах (ложки, балалайка, блок-флейта и др.).

В ходе III этапа (4 класс) - практического применения знаний - основное внимание уделялось:

- дифференциации звуков по высоте, определению сильной доли на слух; овладению умением показа рукой направления движения мелодии (сверху вниз или снизу вверх);

- развитию навыка петь без инструментального сопровождения несложные, хорошо знакомые песни, отчетливо произнося текст;

- формированию элементарных представлений о выразительном значении музыкальных средств, при помощи которых создаются образы; особенностях маршевой и танцевальной музыки; полифункциональности музыки (познавательная, развлекательная, спортивная, для отдыха, релаксации).

Содержанием IV этапа (5-6 классы) стали процессы актуализации, закрепления предыдущего музыкального опыта, что предполагало:

- формирование элементарных представлений о нотной записи: нотный стан, нота, звук, звукоряд, пауза, тактовый размер (2/4, 3/4, 4/4); средствах музыкальной выразительности, используемых композитором: лад (мажор, минор); динамические оттенки (громко, тихо, умеренно громко, умеренно тихо, усиливая, затихая); регистр (высокий, средний, низкий); музыкальных профессиях, специальностях: композитор, дирижер, музыкант, пианист, скрипач, гитарист, трубач, солист, артист, певец и др.; особенностях национального фольклора, музыки театра, киноискусства и анимации, программной музыки, имеющей в основе изобразительное искусство;

- закрепление представлений о составе и звучании оркестра народных инструментов, симфонического оркестра;

- развитие навыка концертного хорового исполнения с разнообразной окраской звука в зависимости от содержания и характера песни: ритмический рисунок, интонационный строй, ансамблевая слаженность, динамические оттенки;

- стимулирование интереса к музыке различного характера, желания высказываться о ней;

- формирование умений сопоставлять характер настроения прослушанных произведений, делать выводы о музыкальных образах этих произведений, саморегулировать собственные негативные эмоциональные проявления при помощи специально подобранного музыкального материала.

На основании вышеизложенных критериев мы сформулировали и выделили пять уточненных уровней сформированности музыкальной культуры, характерных для умственно отсталых детей.

Высокий уровень. Сформированы музыкальные представления, понятия, умения в соответствии с программными требованиями; развит интерес к музыкальной деятельности и музыкально-эстетические чувства, проявляет активность в музыкально-исполнительской деятельности на основе достаточно развитого волевого напряжения; осознает зависимость успехов от прилагаемых усилий и имеет положительную мотивацию в соответствии с задачами музыкального воспитания; проявляет заботу о сверстниках, понимает проблемы взрослых и младших воспитанников, активен во всех видах музыкальной деятельности; связь компонентов музыкальной деятельности устойчива.

Уровень выше среднего. Сформированы музыкальные представления, понятия, чувства, интерес, но испытывает трудности в оперировании ими; понимает примерное содержание музыкальных произведений, средства музыкальной выразительности, участвует в музыкальной самодеятельности, но к негативному относится безразлично; в музыкальной деятельности активен, но при наличии внешнего побуждения; имеет адекватную самооценку и положительную мотивацию, но избирает более легкие пути; осознает зависимость успехов от прилагаемых усилий, активен в учебной деятельности, хозяйственно-бытовом труде, доброжелателен в отношениях; для придания уверенности в любом виде деятельности важна поддержка взрослых или группы; связь всех компонентов устойчивая.

Средний уровень. Музыкальные представления, понятия и умения сформированы частично; оперирует ими неумело, в музыкальной деятельности малоактивен и принимает участие лишь вместе с коллективом класса (группы); недостаточно выражены волевые качества; волевое напряжение; понимая связь усилий и успехов, допускает халатность, лень; в учебной деятельности малоактивен; заботу о других проявляет избирательно; компоненты музыкальной воспитанности неустойчивы.

Уровень ниже среднего. Музыкально-эстетические понятия, представления, умения не прочны, не адекватны, не умеет оперировать ими; нет

стремления к познанию и деятельности; интерес к музыкальной деятельности неустойчивый; нет стремления к развитию музыкально-эстетических чувств; работает лишь под строгим контролем; переживание неудач временно повышает работоспособность; активности в коллективных делах не проявляет; трудится неохотно; компоненты не устойчивы; эмоционально-чувственная сфера недоразвита.

Низкий уровень. Музыкальные представления и понятия не сформированы; отсутствует интерес к музыкально-теоретической деятельности; чувства неадекватны, в процессе музыкальной деятельности отмечается лабильность эмоциональных состояний; безволен, импульсивен, поведение ситуативное, зависит от интереса к объекту; не понимает необходимости развития музыкальных способностей и усилий в этом формировании не проявляет, сопротивляется установкам педагога; социально-значимые мотивы в музыкальной деятельности развиты плохо; музыкальные умения и навыки отсутствуют; пассивен, безынициативен, несамостоятелен; отказывается от трудовой деятельности; избегает общения с педагогами.

Охарактеризованные выше и находящиеся в органическом единстве компоненты, отношения между ними представляют своеобразную модель процесса музыкального воспитания умственно отсталых детей. Она может служить для педагогов образовательных учреждений VIII вида ориентиром в практической деятельности.

Построенная модель позволит педагогам оптимизировать и интенсифицировать процесс формирования основ музыкальной культуры в системе коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми детьми [4].

Литература.

1. Евтушенко Е.А. Театрализованная деятельность детей-сирот //Среднее профессиональное образование. - 2010. №3. - С. 23-25.
2. Евтушенко Е.А. Использование регулятивной функции театрализованной деятельности в воспитании умственно отсталых детей//Социально-гуманитарные знания. - 2010. №4. - С. 341-348.
3. Евтушенко Е.А. Роль театрализованной деятельности в нравственном воспитании умственно отсталых детей младшего школьного возраста//Вестник Череповецкого государственного университета. - 2010. №3. - С.12-15.
4. Евтушенко И.В. Перспективы подготовки студентов-дефектологов в условиях компетентного подхода//Социально-гуманитарные знания. – 2012. №2. – С.145-151.
5. Евтушенко И.В. Использование регулятивной функции музыки в воспитании детей с легкой умственной отсталостью//Современные проблемы науки и образования. – 2013. № 6. – С. 258.

6. Евтушенко И.В. Методологические основы музыкального воспитания умственно отсталых школьников//Фундаментальные исследования. –2013, № 10-13. - С. 2963-2966.
7. Евтушенко И.В. Формирование основ музыкальной культуры умственно отсталых школьников в системе специального образования: дис... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 434 с.
8. Екжанова Е.А. Мониторинговые исследования в технологии деятельности школьного консилиума//Педагогика. – 2012. №10. – С. 40-49.
9. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М., 2008. – 239 с.
10. Стребелева Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. – М., 2011. – 256 с.

М.В. Жигорева д.п.н., проф. кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова

С.А. Кузьмина к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и специальной педагогики, зам декана дефектологического факультета МГГУ им. М.А. Шолохова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВНЯТНОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

За последние десятилетия в России по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценке возможностей развития, обучения детей с особыми образовательными потребностями. Обществом все больше осознается, что психофизические нарушения, имеющиеся у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Положительно оценивая потенциальные возможности лиц с ОВЗ, инициировало появление различных концепций включения их в нормальную жизнь общества. Тенденция интегрирования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду отмечается в Российской системе специального образования с начала 90-х годов. Под интеграцией в образовании принято понимать возможность обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении общего назначения. Между тем, всеми осознается, что успешность включения в процесс обучения совместно с нормально развивающимися сверстниками, зависит от целостной, научно обоснованной системы психолого-педагогического сопровождения. Базой организации такой системы являются методические, теоретические и практические исходные положения, а также современные научные представления о своеобразии психического, речевого развития детей с ОВЗ, позволяющие преодолеть отдельные отставания и нарушения развития и снять проблему дезадаптации у детей с особыми потребностями. Концептуальным подходом для реализации идеи интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, является на наш взгляд, ориентация на возможности детей и выбора наиболее адекватной модели совместного обучения детей с ограниченными возможностями и нормально развивающимися сверстниками и пути психолого-педагогического сопровождения, которые могут определяться с помощью социально значимых показателей.

1. Блок медицинских показателей, куда включаются:

- анамнестические данные;
- заключения специалистов о физическом, психическом развитии детей;
- установление причины, вызывавшей нарушение и др.

2.Блок показателей социального развития:

- особенности вступления в контакт ребенка со взрослым, с детьми;
- эмоциональная реакция на ситуацию;
- коммуникативные навыки;
- навыки самообслуживания;
- игровые навыки.

3.Блок показателей психического развития:

- развитие познавательной сферы (внимание, память, мышление, зрительное восприятие, воображение);
- развитие моторной сферы (общей, мелкой), координации движений и др.;
- эмоционально-волевая сфера;
- личностная сфера;
- продуктивные виды деятельности.

4.Блок показателей развития речи:

- форма речи (устная, письменная, дактильная, устно-дактильная, жестовая);
- произносительная сторона речи;
- внятность устной речи
- уровень лексического запаса;
- уровень владения грамматическим строем;
- уровень владения связной речью.

5.Блок показателей, характеризующих поведение ребенка, особенности деятельности:

- реакция на одобрение, замечание;
- самостоятельность выполнения задания;
- эмоциональная реакция на помощь;
- работоспособность;
- темп усвоения материала

6. Блок показателей общей готовности к школьному обучению:

- наличие определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе;
- мотивационный компонент;
- интеллектуальный компонент.

Выделенные нами оценочные показатели объединены в смысловые блоки, которые являются составляющими общего заключения о перспективе развития детей с ОВЗ в интегрированных условиях. С помощью этих показателей можно обнаружить наиболее слабые проблемные участки развития детей с ОВЗ, что будет служить исходным посылом в деятельности специалиста и родителей [1, с. 142 – 144].

К группе детей с ограниченными возможностями (здоровья или жизнедеятельности) – относятся дети, имеющие нарушения физического или психического развития и вследствие этого, имеющие особые образовательные потребности (актуальные и потенциальные, когнитивные и эмоциональные возможности), препятствующие освоению всех или некоторых разделов образовательной программы учреждений, вне специальных условий воспитания и обучения.

Группа детей с ОВЗ неоднородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития, выраженность которых может быть различна.

В настоящее время выделяется несколько категорий детей с нарушениями развития:

- дети с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие), первичное нарушение носит сенсорный характер – нарушено слуховое восприятие, вследствие поражения слухового анализатора;

- дети с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие), первичное нарушение носит сенсорный характер, страдает зрительное восприятие, вследствие органического поражения зрительного анализатора;

- дети с тяжелыми нарушениями речи, первичным дефектом является недоразвитие речи;

- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, первичным нарушением являются двигательные расстройства, вследствие органического поражения двигательных центров коры головного мозга;

- дети с задержкой психического развития, их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие слабо выраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС);

- дети с нарушениями интеллектуального развития, первичное нарушение – органическое поражение головного мозга, обуславливающее нарушения высших познавательных процессов;

- дети с нарушениями развития аутистического спектра представляют собой полиморфную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями – нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков, аффективные проблемы становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой;

- дети с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных (сенсорное, двигательное, речевое, интеллектуальное) нарушений, например, слабослышащие с детским церебральным параличом, слабовидящие с задержкой психического развития и др. Степень выраженности нарушений различна, поэтому выделены три уровня психического развития детей с комплексными нарушениями, это определяет специфику психолого-педагогической работы [6, с. 44 – 95].

Имеющиеся у детей отклонения приводят к нарушению умственной работоспособности, недостаткам общей и мелкой моторики, трудностям во

взаимодействии с окружающим миром, изменению способов коммуникации и средств общения, недостаточности словесного опосредствования, в частности – вербализации, искажению познания окружающего мира, бедности социального опыта, изменению в становлении личности. Наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития. Каждая категория детей с различными психическими, физическими нарушениями в развитии помимо общих закономерностей развития имеет специфические психолого-педагогические особенности, отличающие одну категорию детей от другой, которые необходимо учитывать при определении коррекционной работы с ними [4, 195 – 201].

Значительную по численности группу составляют дети с нерезко выраженными, а следовательно, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы: дети с минимальными нарушениями слуха; дети с минимальными нарушениями зрения, том числе с косоглазием и амблиопией и др. В последнее время в дошкольные учреждения поступают дети после кохлеарной имплантации, которым также необходима специальная помощь в организации педагогической работы. Категорию детей с минимальными и парциальными нарушениями психического развития целесообразно рассматривать как самостоятельную категорию, занимающую промежуточное положение между «нормальным» и «нарушенным» развитием, и обозначить ее как «группу риска». Качественные своеобразия и глубина нарушений, имеющих у детей, таковы, что для них не требуется создавать специализированные учреждения, однако они нуждаются в организации своевременной коррекционной помощи с целью предотвращения дальнейшего усложнения данных проблем.

Одним из главных условий успешной интеграции детей с ОВЗ является владение качественной устной речью. Устная речь выполняет коммуникативную и познавательную функцию, обеспечивает полноценное осуществление всех других видов деятельности, усвоение и переработку социального опыта, взаимодействует с другими психическими процессами и оказывает на них формирующее влияние. С помощью устной речи функционирует язык в процессе коммуникации. Выделяя общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей, В.И. Лубовский отмечал, что у детей с ОВЗ всех категорий, хотя и в разной мере, наблюдаются нарушения речевого общения; снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; нарушение словесного опосредствования, при образовании новых связей; замедленность формирования понятия [11, с. 15 – 19]. Дефекты речи характерны для аномальных детей всех категорий. Актуальность проблемы изучения речевой патологии, в частности определения качества устной речи у детей с ОВЗ, определяется социальной ролью языка и речи и их значением в психологическом становлении человека.

Как известно речь развивается на основе слуха. Патология слуховой системы, когда ребенок полностью лишен слуха ставит ребенка в особые

условия, при которых самостоятельно не формируется устная речь, ограничивается возможность общения, что обедняет его социальный опыт. Важным аспектом социальной адаптации лиц с недостатками слуха в среду слышащих является межличностное взаимодействие, что предполагает умение избирать адекватные способы общения, хорошее владение коммуникативными навыками. Одной из основных задач в обучении детей с нарушениями слуха и речи является формирование у них внятной, членораздельной и выразительной устной речи. Нарушения слуха ограничивают возможности обычным, естественным путем овладеть на основе подражания окружающим устной речью. Между тем, доказано, что с помощью специального, целенаправленного обучения у ребенка можно сформировать устную речь. Эта возможность обусловлена теми компенсаторными средствами, которыми располагает ребенок с нарушением слуха. Внятность произношения составляет необходимое условие для того, чтобы устная речь по своему фонетическому оформлению была доступна пониманию окружающих, что служит предпосылкой успешного выполнения ею коммуникативной функции. Следовательно, внятность речи является решающим показателем его качества, а значит, выработка внятного произношения составляет главную задачу в формировании фонетической стороны речи [7, с. 360 – 363; 8, с. 45 – 53].

Результаты исследований показывают, что устная речь большинства неслышащих учащихся специальных коррекционных школ, студентов с нарушениями слуха, не выполняет в полной мере коммуникативной функции в сфере повседневного общения, вследствие своей невнятности. В результате проведенного обследования было обнаружено, что лишь 63% обследованных слабослышащих и около 6% неслышащих имеют достаточно внятную, понятную окружающим речь. Похожие результаты получены также английскими и американскими исследователями Anderson, I. Bergman (США): 70% выпускников английских школ для глухих имеют такую устную речь, которую трудно или невозможно понять. Еще более низкие результаты дало обследование состояния устной речи неслышащих студентов Национального технического института в США: устная речь неслышащих студентов практически непонятна неподготовленному слушателю в 83%. Общаться со слышащими неслышащие в большинстве своём самостоятельно не могут и прибегают к помощи переводчика [10, с. 57 – 62].

У детей с интеллектуальными нарушениями отмечается большая распространенность нарушений звукопроизношения, которые объясняются разными причинами: несформированностью познавательных процессов, направленных на овладение звуковым составом речи; поздним развитием фонематического восприятия, которое является сложным видом психической деятельности; общим моторным недоразвитием, особенно речевой моторики; имеющимися параличами, парезами речевой мускулатуры; аномалиями в строении артикуляторных органов: губ, твердого и мягкого неба, челюстей. Это отражается на разборчивости устной речи. У умственно отсталых детей

наиболее распространенными дефектами устной речи является дислалия, ринология, дизартрия; нередко также случаи заикания [6, с. 44 – 95].

Разнообразие проявлений речевых нарушений наблюдается у детей с задержкой психического развития (ЗПР). С учетом характера речевых нарушений, выделяются дети с изолированным фонетическим дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков, которые связаны с аномалией строения артикуляционного аппарата, недоразвитием речевой моторики; дети, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения охватывают 2-3 фонетические группы и проявляются преимущественно в заменах фонетически близких звуков, также наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа. Дети с системным недоразвитием всех сторон речи (дети с ОНР). Кроме фонетико-фонематических нарушений наблюдаются существенные нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность и недифференцированность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений, аграмматизмы. Нарушения устной речи отражаются на письме [6, с 44 – 95].

К категории детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети, имеющие нарушения речи дизартрического характера, проявляющиеся в дефектах звукопроизношения, просодической стороны, которые сказываются на внятности устной речи. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Дизартрии могут быть различной степени выраженности, в зависимости от локализации поражения в центральной нервной системе и от тяжести нарушения. Наиболее часто дизартрии наблюдаются при детском церебральном параличе (ДЦП). Детский церебральный паралич – заболевание центральной нервной системы при ведущем поражении двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга. Наряду с выраженными расстройствами артикуляции, как например, на фоне ДЦП, могут наблюдаться менее выраженные, так называемые стертые дизартрии или, как в настоящее время чаще указываются, минимальные дизартрические расстройства, при которых так же наблюдаются специфические изменения звукопроизношения, просодической стороны речи. Это выражается в расстройствах артикуляционной моторики, нарушении тонуса мышц губ, языка; наблюдались дискоординационные расстройства, проявляющиеся в нарушении точности артикуляционных движений; не удерживании определённых артикуляционных поз; отмечаются нарушения в переключении с одного движения на другое. Подобное нарушение определяется по внешним признакам: отклонения языка от середины, выражено слюнотечение, приоткрытость рта. Нередки случаи, когда большинство звуков изолированно дети произносят правильно, однако в спонтанной речи – смазано. Характерен замедленный темп при выполнении артикуляционных упражнений, слабые модуляции голоса. В работе над произношением большие проблемы возникают при постановке звуков, особенно трудно произносимых, таких как свистящие, шипящие, аффрикаты,

вибранта, где особенно требуется проявление силы выдыхаемой воздушной струи, определённого мышечного напряжения при движении органов речи, например, при упоре языка в резцы, поднятии спинки и кончика языка и т.д. Общим для детей с этим нарушением является расстройство речевой моторики. Степень выраженности этих нарушений различна, она обусловлена тяжестью анамнеза неврологического состояния [2, с. 10 – 14; 3, с. 42 – 46].

Проблемы внятности устной речи возникают у детей с аномалиями развития нёба, его незаращение, следствием которого является открытая ринолалия. Ринолалия - нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. Воздушная струя воздуха проходит одновременно через нос и рот. При этом нарушении обнаруживается дефектная артикуляция, отклоняющийся от нормы акустический эффект при произнесении звуков речи, проявляется гипо- или гиперназальность – гнусавость, отражающаяся на произнесении гласных и согласных звуков. Значительно нарушается тембр голоса. Выявленные нарушения произношения обусловлены анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата, при котором фонация, артикуляция звуков существенно отличается от нормы [2, с. 10 – 14; 6, с. 44 – 95].

Среди детей с ОВЗ особый пласт составляет категория детей с комплексными нарушениями развития. К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определило бы характер и структуру аномального развития. Сочетание всех составных элементов комплексного нарушения находятся во взаимодействии и имеют отрицательный кумулятивный эффект [5, с. 15 – 16]. Категория детей с комплексными нарушениями полиморфна. Высокий уровень современных технологий по изучению развития детей различных категорий позволяет выделить множество видов сложных нарушений, в которых могут быть сочетания первичных сенсорных, двигательных, речевых, эмоциональных нарушений друг с другом, а также сочетания этих дефектов с умственной отсталостью разной степени. Сочетание всех составных элементов комплексного нарушения это не просто суммарное сложение отдельных нарушений, это сложная конъюнкционная структура, в которой все имеющиеся нарушения не существуют сами по себе, а оказывают влияние друг на друга. Вследствие этого, отрицательные последствия таких дисфункций качественно и количественно значительно грубее, в результате мы имеем дело со сложным многофункциональным нарушением развития [6, с. 44 – 95]. Например, у детей с ДЦП и нарушениями слуха специфичен процесс развития речи; имеющееся сочетание нарушений приводит к недоразвитию импрессивной, экспрессивной речи и влияет на процесс формирования устной, дактильной, письменной форм речи. Речевое развитие детей с ДЦП и нарушениями слуха возможно только в специальных условиях. Слуховой анализатор играет первостепенную роль в развитии речи ребенка. В свою очередь речевое развитие осуществляется в тесной взаимосвязи с двигательными навыками, благодаря чему формируется

целостная интегрированная деятельность, слухомоторная функционирующая система, которая и составляет основу речевого развития. К нарушениям слуха, которые сами по себе препятствуют полноценному развитию речи, особенно устной, присоединяется такое речевое нарушение, как дизартрия, характерное для детей с ДЦП. Патологическое состояние артикуляционного аппарата, связанное с органической недостаточностью иннервации, ограничивает спонтанное развитие артикуляционной моторики. Нарушение кинестезий ведет к невозможности определять положение языка, губ, что существенно затрудняет артикуляцию. Речь детей отличается ограниченностью словаря, несформированностью грамматического строя, дети могут участвовать в диалоге на элементарном уровне, в основном пользуются жестами, могут дактилировать, при этом обнаруживается, что у учащихся не хватает определенной силы, точности удержания определенного уклада пальцев, необходимого для той или иной буквы. Особенно трудно удается воспроизводить дактилемы, требующие наиболее сложных конфигураций (д, у, я, б, н и другие). Устная речь у детей находится на начальном этапе, они могут произносить изолированно гласные звуки, некоторые согласные, слоги, простые слова. Произношение смазанное, маловнятное, наблюдается повышенная саливация, труднопроизносимые звуки не дифференцируются, все это отражается на качестве устной речи, ее внятности [2, с. 10 – 14; 3, с. 53 – 60].

Устная речь – это звучащая речь, которая располагает определенными звуковыми средствами: фонемы, голос, речевое дыхание, интонация, словесное и логическое ударение. Компоненты, составляющие устную речь, служат для выражения и различения смысла речевого высказывания. Имеющиеся сенсорные, двигательные, интеллектуальные нарушения сказываются на качестве произносительной стороны речи и приводят к снижению ее внятности.

«Внятность» – универсальный термин, в который, с одной стороны, входит разборчивость, с другой, – понятность. Внятность имеет широкое значение, часто выступая в качестве замены понятий: достаточно разборчивая речь, достаточно внятная речь. Понятие внятности многостороннее, составляющими его являются и фонематическая разборчивость произносимого материала, и соблюдение словесного, логического ударения, и ритмико-интонационное оформление высказывания. Правильность фонематического состава слов, правильность словесного ударения, правильность ритмико-мелодического оформления речи являются более или менее существенными предпосылками внятного произношения. На конференции американских сурдопедагогов в середине 19 века было отмечено, что «внятной (достаточно внятной) может считаться такая речь, которая понимается без особого затруднения людьми, не знакомыми близко с особенностями говорящего» (The Volta Review., Washington) [12, с. 68]. Внятность представляет собой относительное качество произношения и может иметь различные степени и уровни: речь может быть достаточно или мало внятной, более внятной, менее внятной. Понятия внятность, общедоступность, членораздельность, понятность, ясность, разборчивость речи рассматриваются как синонимы и базируются на

способности человека продуцировать и объединять фонематические цепочки звуков, принятые, общеупотребительные в определенной языковой среде. В соответствии с международными стандартами, в частности ISO/TR 4870, под разборчивостью понимается степень, с которой речь может быть понята (расшифрована) слушателями. Под этим понимается степень, с которой слушатели могут идентифицировать (понять смысл) фраз, слов, слогов и фонем. В соответствии с этим различаются виды разборчивости: фонемная, слоговая, словесная и фразовая, которые, все связаны друг с другом, и могут быть пересчитаны одна в другую. Таким образом, внятной признается такая речь, которая понятна для любого собеседника, обладающего нормальным слухом [9, с. 8 – 10].

Данные о состоянии внятности устной речи составляют основу для планирования работы по обучению произношению, на их основе возможно оптимальным образом учесть индивидуальные особенности каждого ребенка с ОВЗ. Разборчивость речи может определяться на материале слогов, слов и фраз. Под этим понимается степень, с которой аудиторы могут понять смысл фразы, идентифицировать слова, слоги и фонемы. В нашем исследовании мы поставили задачу дифференцированно подойти к оценке особенностей разборчивости речи учащихся с ОВЗ.

Для объективной количественной оценки речи, по главному признаку – разборчивости, мы определили коэффициент внятности устной речи исходя из трех степеней. Условное деление на три диапазона необходимо для более корректной оценки внятности устной речи детей с ОВЗ. Определение коэффициента внятности речи осуществляется с помощью математического анализа и аппарата, принятого в математической статистике, который используется для обработки полученных экспериментальных данных и подтверждения научно-практических выводов.

Для определения внятности устной речи каждого учащегося высчитывался средний процент правильного понимания слов и фраз всеми аудиторами по формуле:

$$K_m =$$

где k – процент правильно понятого речевого материала аудитором.

Для определения коэффициента границ разборчивости речи (K_r), была вычислена разница пограничных значений по формуле:

$$K_r =$$

где k_{\max} – максимальный процент разборчивости, принятый от эталонного значения;

k_{\min} – минимальный процент разборчивости, принятый от эталонного значения;

$\Delta_{\text{эт}}$ – отклонение от эталонного значения [10, с. 68 – 74].

Нами был определен диапазон разборчивости устной речи, где минимальное значение составляет 18%, а максимальное – 96%. В результате статистических вычислений, границы среднего диапазона разборчивости речи составляют 44% – нижняя, 70% – верхняя. Процентное отклонение от

эталонного значения составляет $\pm 4\%$. Таким образом, разброс параметров вокруг пограничных значений диапазонов разборчивости речи представлен в виде трех степеней внятности устной речи:

достаточно внятная степень ($kr \geq 75\%$) – полностью удовлетворяющая понимание собеседника в процессе общения;

средневнятная степень ($44\% \geq kr \leq 74\%$) – при которой возникают затруднения в понимании собеседников при общении;

невнятная степень ($kr \leq 43\%$) – при которой резко снижена разборчивость устной речи в процессе коммуникации [9, с. 13 – 14].

Анализируя данные словной внятности по каждому устно воспроизведенному слову можно выделить факторы, влияющие на разборчивость слов:

- звуки, которые дети произносили дефектно или отсутствие звуков значительно искажали слова, что обуславливало неверное его восприятие аудиторами;

- сложные слоговые структуры, составляющие слова (например: «дно», «рецепт» и др.) затрудняли воспроизведение слов, что снижало степень внятности;

- слова, близкие по звуко-слоговой структуре, смешивались, и аудиторы фиксировали в протоколах схожие по звучанию слова, например: «умница» – «улица»; «тряпка» – «тяпка»; «кофта» – «кошка».

Анализ фразовой внятности позволил выделить факторы, влияющие на разборчивость фраз:

- дефекты голоса (назализация, соскальзывание на фальцет) в сочетании с нарушениями звукопроизношения мешали аудиторам правильно воспринимать фразу;

- стирание границ слов во фразе из-за нарушения темпа речи; неуместная расстановка пауз вследствие недостаточной регуляции речевого дыхания и монотонность произнесения речевого материала без выделения логического ударения приводили к неузнаванию фразы аудиторами [10, с. 76 – 118].

Сопоставительный анализ результатов определения разборчивости речи и особенностей произносительной стороны устной речи каждого учащегося с нарушением устной речи, свидетельствует о взаимосвязи между характером преобладающих существенных нарушений произношения и степенью внятности устной речи, это позволило выделить качественные критерии оценки внятности устной речи (таб. 1).

Таблица № 1

Качественные критерии оценки внятности произносительной стороны устной речи учащихся с нарушениями слуха

Степени внятности устной речи

Составляющие устной речи Нарушения произношения

Достаточно внятная (75% и более) Звукопроизношение

Отсутствие или лёгкая степень нарушений: призвуки, оглушение, нейтрализация и др. (не более 6 дефектов).

Голос Нормальный.

Дыхание Спокойно произносит фразу из 16 слогов.

Нормы орфоэпии Соблюдает; допустимы 1-2 ошибки.

Словесное ударение Правильное; допустимы 1-2 ошибки.

Логическое ударение Выраженное; допустимы 1-2 ошибки.

Темп речи Нормальный или немного замедленный.

Интонация Воспроизводит основные интонационные конструкции.

Средневнятная

(от 44% до 74%) Звукопроизношение Пропуски, озвончение, оглушение, призвуки и др. (не более 9 дефектов);

Голос Допускает повышение или понижение на отдельных звуках; напряжённость, хриплость или глухость;

Дыхание Спокойно произносит фразу из 10-12 слогов.

Нормы орфоэпии Соблюдение норм на нотированном материале.

Словесное ударение Выраженное выделение ударного и последнего слогов.

Логическое ударение Соблюдает только при нотированном материале

Темп речи Немного замедленный или торопливый.

Интонация Воспроизводит элементы интонации.

Невнятная

(43% и менее)

Звукопроизношение Сонантность, гнусавость (открытая, закрытая), озвончение и др. (10 и более дефектов).

Голос Фальцет; низкий, беззвучный с большой утечкой воздуха, назализованный; крикливый, чрезмерно тихий (едва слышимый).

Дыхание Неумение распределять выдыхаемый воздух; частые паузы для вдоха.

Нормы орфоэпии Не соблюдает.

Словесное ударение Слабо выражено; монотонное произнесение, нарушение ритма слова.

Логическое ударение Монотонное произнесение, разрушение единства синтагмы;

Темп речи Очень медленный, приводящий к нарушению границы слов и фраз.

Интонация Пословное членение; паузы не соответствуют границам синтагм;

Выделенные качественные критерии внятности произносительной стороны, способствуют установлению приоритетов проектирования

коррекционной работы над устной речью детей с ОВЗ [9, с. 14]. Предлагаемая методика определения внятности устной речи, может быть реализована в отношении детей с ОВЗ различного возраста, модификация, которой зависит от подбора речевого материала.

Аналитический анализ всех компонентов устной речи позволил выявить наиболее существенные, значительно снижающие внятность устной речи, нарушения:

- звукопроизношения – стереотипы ненормированного произношения резко снижают внятность речи. Можно выделить такие дефекты как: сонантность, сигматизмы, гнусавость, нейтрализация гласного, замены, смешения, искажения звуков, призвуки;
- голосообразования – нарушения проявляются по всем голосовым характеристикам, страдает тембр, сила высота, гнусавость, фальцет, при этом учащиеся недостаточно владеют навыками регуляции высоты и силы голоса;
- словесного ударения – воспроизведение слова с неправильным ударением, воспроизведение слов равноударно, монотонно;
- логического ударения – в большинстве случаев фразы членятся пословно или произносятся монотонно. У детей возникают затруднения в выделении главного слова, выражающего смысл фразы, слабая ориентация на контекст;
- интонации – наиболее доступной для являются повествовательная и вопросительная интонационные конструкции с вопросительным словом, в остальных конструкциях учащиеся не модулируют голос, паузы не соответствуют границам синтагм, так как длительный и экономный выдох представляет для трудность; замедлений темп произнесения предложения разрушает целостность фразы.

Сопоставительный анализ результатов определения разборчивости речи и особенностей произносительной стороны речи каждого учащегося с нарушениями в развитии свидетельствует о взаимосвязи между характером преобладающих существенных нарушений произношения и степенью внятности устной речи. Это позволяет обозначить качественные критерии оценки внятности речи для дифференциальной диагностики устной речи учащихся с ОВЗ и установить приоритеты проектирования коррекционной работы [4, с. 195 – 201; 10, с. 122 – 124].

Диагностический процесс по определению внятности речи детей с ОВЗ, следует осуществлять с опорой на следующие принципы:

1. Принцип онтогенетического развития, который означает, что организация и проведение самого процесса обследования, а также разработка основных видов заданий должны осуществляться с учетом появления видов деятельности ребенка в онтогенезе. Например, для детей младшего школьного возраста или дошкольного возраста в качестве стимульного материала могут использоваться картинки для называния в том случае, если ребенок не умеет читать.

2. Принцип подбора речевого материала предполагает, что слова должны быть лексически знакомы детям, и соответствовать содержанию программы обучения учащихся в образовательном учреждении.

3. Принцип качественного анализа результатов при оценке выполненных заданий предусматривает: анализ способов ориентации в условиях задания и способов его выполнения; продуктивности использования помощи взрослого; отношения к результатам своей деятельности.

4. Принцип динамического наблюдения, который указывает, что полученные в результате обследования данные являются не только объективной оценкой разборчивости речи учащихся, но и инструментом для оценки изменений в произношении, т.е. по этим данным можно определить, насколько продвинулся учащийся или, что утратил из усвоенных произносительных навыков.

Ограниченные возможности и низкий показатель степени внятности у лиц с ОВЗ в устном общении мешает реализации их потребностей и социальной адаптации, что требует комплексной работы над всеми составляющими устной речи: звуками, голосом, дыханием, словесным и логическим ударением, нормами орфоэпии и интонацией. Эти умения необходимо отрабатывать на разнообразном речевом материале, который необходим детям с ОВЗ и используется ими в различных ситуациях общения, как на общеобразовательных уроках, так и во внеклассное время. Повышение степени внятности устной речи лиц с ОВЗ будет способствовать расширению контактов, социализации и интеграции в общество. В настоящее время навыки устного общения приобретают особую актуальность вследствие своей социальной значимости. Свободное владение устной коммуникацией будет способствовать расширению познавательных возможностей и достижению учащимися с ОВЗ определенного социального статуса: расширение возможностей дальнейшего обучения и выбора будущей профессии, трудоустройства и профессиональной карьеры. Достаточно внятная устная речь позволит лицам с ОВЗ расширить социальные контакты, станет дополнительным источником информации, играющем существенную роль в повышении его общеобразовательного, идейного и культурного уровня.

Литература.

1. Жигорева М.В. Социально значимые показатели интеграции детей со сложными нарушениями развития // Социально-гуманитарные знания. 2009. №3. С. 139 – 144.

2. Жигорева М.В. Изучение симптоматики речевых нарушений у слепоглохих детей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва 1994, 18с.

3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2008. – 240с.

4. Жигорева М.В. Концептуальные подходы психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития // Известия Южного Федерального округа. Педагогические науки. 2009. № 5. С. 195-201

5. Жигорева М.В. Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук /Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. М.:2009, 45 с., стр.15-16.

6. Жигорева М.В. Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. М.:2009, 496с.

7. Кузьминова С.А. Повышение устной речевой компетенции старшеклассников с нарушениями слуха как условие социальной адаптации в обществе слышащих // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 2. С. 360 – 363.

8. Кузьминова С.А. Особенности произносительной стороны устной речи неслышащих старшеклассников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Серия «Педагогика». 2010. № 1. Том. 3. С. 45 – 53.

9. Кузьминова С.А. Коррекционная работа по совершенствованию произносительной стороны речи неслышащих старшеклассников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. М.:2010, 23 с.

10 Кузьминова С.А. Коррекционная работа по совершенствованию произносительной стороны речи неслышащих старшеклассников. Диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. М.: 2010, 203 с.

11. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – №6., С. 15 – 19.

12. Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф. Методика обучения произношению в школеглухих. – М., 1981.

В.П. Козырева к.п.н., доцент кафедры логопедии
МГГУ им. М.А.Шолохова.
Директор Центра «Подсолнух»,
О.С. Орлова зав кафедрой логопедии МГГУ им. М.А.Шолохова,
Главный научный сотрудник
ФГБУ «НКЦ оториноларингологии ФМБА России»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Право на образование принадлежит всем детям, включая детей-инвалидов, не зависимо от причин инвалидности. Конвенция ООН о правах ребенка, ряд других международно-правовых актов, Конституция и законодательство Российской Федерации, «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», постановление Правительства Москвы от 17.02.2009 г. № 115-ПП «О годе равных возможностей в г. Москве и Стратегии повышения качества жизни инвалидов в г. Москве на период до 2020 г.», Окружная Межведомственная программа «Округ здорового детства» закрепляют право ребенка – инвалида на получение образования и реабилитацию в условиях максимально возможной социальной интеграции (О.М. Ильина, В.С. Шилов).

Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается Российскими учеными как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

На сегодняшний день накоплен значительный научный и практический опыт в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, разработаны модели психолого-педагогического и медицинского сопровождения, доказавшие свою полную состоятельность, представлены авторские программы развития, коррекции и реабилитации, реализуемые в системе специального образования. В педагогической науке выделены базовые модели интеграции как варианты организации совместного обучения детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. Практика интегрированного обучения стала закономерным этапом и ведущей тенденцией развития системы специального образования, подтверждаемая положительным опытом (Е.А. Архипова, И.П. Волкова, Л.А. Головчиц, О.А. Денисова, Е.Е. Дмитриева, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Н.Н. Малофеев, О.С. Орлова, Г.Д. Тарасова Н.Д. Шматко).

В настоящее время всё чаще приходится сталкиваться с таким понятием, как ребенок с особыми образовательными потребностями (потребностями в образовании). Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении. Стать полноправным членом общества и быть полностью интегрированным в него является правом каждого человека, и инклюзивное общество создает для этого все условия. Безусловно, процесс инклюзии детей с ОВЗ (особыми возможностями здоровья) должен закладываться в раннем возрасте. Поэтому для эффективной инклюзивной практики ребенка раннего возраста необходимо избегать восприятия ограничений жизнедеятельности с точки зрения наличия дефекта.

Часто в понятие ребенок с особыми потребностями входит симптом аутизма, который играет роль не меньшую, чем другие нарушения, например, интеллектуальная, речевая, двигательная недостаточность.

Детский аутизм проявляется в различных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития, поэтому ранний детский аутизм является одним из наиболее сложных для диагностики явлением.

В настоящее время ранний детский аутизм (РДА) рассматривают как вариант тяжелого диссоциированного дизонтогенеза. Нарушение эмоционально – волевой сферы, снижение способности к коммуникации, задержка и нарушения развития речи, а также стереотипность в поведении характерные для такого психического нарушения, как аутизм значительно влияют на возможности адекватного восприятия окружающего мира такими детьми, их обучения и воспитания. Трудности психолого-педагогической реабилитации и адаптации детей с ранним детским аутизмом в значительной степени обусловлены сложной структурой и степенью тяжести их дефекта, проявляющихся в особенностях их аффективной дезадаптации, в дефиците потребности в общении, в недоразвитии регуляторных функций и в своеобразных нарушениях познавательной деятельности и речи.

Проблема обучения и воспитания детей с РДА представляет интерес для ученых различных научных направлений: медицины, психологии, дефектологии и логопедии. При коррекции этого нарушения используются разнообразные адаптивные среды, методы и приемы. Эффективность помощи детям с аутизмом в значительной степени зависит от социально-психологической среды, которая окружает ребенка с детским аутизмом.

Реализация полноценного развития, образования и социальной адаптации ребенка с ОВЗ, в частности ребенка с РДА становится в полной мере возможной лишь в той ситуации, когда обеспечены все необходимые условия. В этом случае инклюзивная образовательная среда будет соответствовать имеющимся у ребенка с ОВЗ возможностям и ресурсам для полноценного «продвижения» по образовательной программе в соответствующей его возможностям динамике. При этом точно также будут удовлетворяться образовательные потребности других детей, включенных в инклюзивный

процесс. Наиболее обобщенно требования к условиям получения образования детьми с ОВЗ отражены в Проекте специального федерального государственного стандарта начального школьного образования детей с ОВЗ (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина). В нем говорится о том, что нужно дать интегральное (обобщенное) описание совокупности условий, необходимых для реализации соответствующих образовательных программ, структурированное по сферам ресурсного обеспечения. Вместе с тем отмечается, что подобная система требований должна включать в себя специфические компоненты в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ в целом и для каждой категории отклоняющегося развития в отдельности.

Успешность развития познавательной деятельности во многом определяется условиями адаптивной среды, тем, какую содержательную помощь организуют взрослые ребенку, имеющему нарушения с момента его рождения.

Среда планируется и выстраивается совместно педагогами, специалистами и воспитателями при участии родителей в процессе выявления потребностей, особенностей развития и наблюдения за самостоятельными действиями, интересами детей. Там, где специалисты отмечают сложности и препятствия, возникающие у ребенка в освоении окружающего мира, они предлагают ему способы, позволяющие преодолеть эти препятствия (Т.В. Волосовец).

Принципы организации предметно-развивающей среды:

- среда должна быть безопасной;
- среда должна быть комфортной и уютной;
- среда организуется в каждой группе в соответствии с возрастными закономерностями развития детей и их интересами таким образом, чтобы дать им возможности проявлять активность, работать как в сотрудничестве со взрослым, с другими детьми, так и самостоятельно;

- развивающая среда группы должна быть вариативной, чтобы у каждого ребенка в соответствии с его интересами и возможностями был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности);

- среда должна быть информативной.

Среда должна постоянно обновляться вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей (Т.В. Волосовец).

Существуют различные варианты создания адаптивной образовательной среды для детей с отклонениями в развитии.

М. Монтессори придавала особое значение организации развивающей предметно-пространственной среды. При подготовке среды учитываются следующие аспекты: помещение как общественное место. Помещение должно быть уютным. Так чтобы ребенок чувствовал в нем комфортно. Необходимо достаточное освещение и тепло, так как ребенок часто работает на полу.

В условиях сенсорной комнаты становится возможным наиболее быстрое установление контакта с детьми, имеющими комплексные нарушения: стимулируются мотивация к общению, что в значительной степени повышает эффективность любых коррекционных мероприятий. В ходе работы в условиях сенсорной комнаты мозг ребенка активизируется через стимуляцию базовых чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания и вестибулярных рецепторов (Е.Т. Лильин).

В последние десятилетия во многих странах прочное место в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОВЗ заняла терапия сенсорной интеграции. Этот метод разработан американским эрготерапевтом Э. Джин Айрес и направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем. Терапия сенсорной интеграции предполагает воздействие на ребенка чувственных стимулов в контролируемой среде.

В своих исследованиях В.П. Козырева, О.С. Орлова, Н.И. Хромов особое внимание уделяют восприятию ребенка. Исследователи ориентирует учителей и родителей на ведущие модальности детей визуалов, аудиалов, кинестетиков. Авторы считают, что способность успешно обучаться определяется развитием всех модальностей при ведущей генетической. Если в ходе занятий педагоги учитывают ведущие модальности учащихся и опирается на визуальное, слуховое и кинестетическое восприятие, то они успешно развивают потенциальные способности обучаемых.

В последние годы вырос интерес специалистов к механизму воздействия искусства на ребенка с проблемами в процессе воспитания и обучения. Современная специальная психология и педагогика в значительной степени ориентирована на использование в коррекционной работе различных видов искусства как важного средства воспитания гармонической личности ребенка с проблемами, его культурного развития (Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Е.З. Яхнина).

В ряде зарубежных методик (П. Кушваха, Ф. Эллис) достаточно успешно применяются методы воздействия на пациентов средствами музыкального искусства и музыкального сопровождения. Известный метод музыкальной терапии Нордоффа – Роббинса широко использует методы «невербальной коммуникации». Он состоит в том, что патологические нарушения психоэмоционального характера, агрессивные тенденции, фобии спонтанно и легко выражаются в музыке. Это музыкальный творческий подход, в котором делается акцент на уникальную роль «живой» музыки как средства коммуникации. Пациенты всех уровней вовлекаются в процесс создания музыки совместно с терапевтом через использование музыкальных инструментов.

По мнению английских музыкотерапевтов Д. Алвина и Э. Уорик обстановка, в которой находится ребенок, может влиять на его способность действовать активно. Среда играет важную роль в ощущении свободы, которую возможно дать ребенку: свободы шуметь, кричать, двигаться, чувствовать себя

в безопасности, когда ничто не угрожает. Это не только возможность вести себя определенным образом и как-то организовать себя, но и освобождение от страха или навязчивых состояний, которые могут создавать эмоциональные, интеллектуальные или социальные барьеры.

В своей книге Д. Кемпбелл указывает, что музыкальная стимуляция уменьшает время двигательной реакции, повышает лабильность зрительного анализатора, оживляет условные рефлексy.

Рассматривая музицирование как игру, можно утверждать, что оно играет большую роль в развитии коммуникативных навыков и построении партнерских отношений. Педагог, играя вместе с ребенком, тем самым обеспечивает ему поддержку (В.П. Анисимов, Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко, В.П. Козырева).

Инновационные методы воздействия в деятельности педагогов становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения в развитии. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых, психофизических нарушений у детей дошкольного возраста. На фоне комплексной психолого-педагогической помощи инновационные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции и реабилитации детей и способствуют оздоровлению всего организма (Л.М. Кобринa, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Орлова, А.И. Сатаева, Г.Д. Тарасова, Н.Д. Шматко).

В настоящее время педагогами–практиками (Т.И. Баилова, И.Миненкова, А. Пель, М. Тонхойзер и др) создаются специально разработанные методики с целью развития коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями, так называемые дополнительные способы коммуникации (Нэнси Р. Финни). Это может быть коммуникация с помощью рук – способ, основанный на использовании жестов, знаков, или «графические» способы. Разработано множество графических систем, одни основаны на простых рисунках и фотографиях, другие представляют собой системы символов: система блис-символов (Blissymbols), с помощью которых можно сообщить любую информацию.

Система символов «Система Леба» (Lob) Райнхольда Леб (1985) задумана как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить Система «Тач ен Ток» (Touch'n Talk) - довольно обширная система, с помощью которой можно выражать чувства.

В последние годы значительную роль в обучении детей с комплексными нарушениями приобретает работа с календарем.

Календарь – это символическая система коммуникации, в которой символы или предметы – символы используются для представления основных видов деятельности в течение определенных отрезков времени. Благодаря календарной системе ребенок включается в ежедневную последовательность событий и видов деятельности, что становится основой для развития различных средств коммуникации (J.van Dijk, M. Janssen, T. Visser).

А. Фрелих разработал целостную концепцию стимуляции детей с тяжелыми и множественными нарушениями психофизического развития. Он назвал ее «Базальная стимуляция». В процессе базальной стимуляции происходит моделирование элементарных импульсов и связей, которые составляют основу ощущений и восприятия ребенка. Говоря о коммуникации, А. Фрелих указывает на необходимость устанавливать контакт с детьми при стимуляции любой из областей восприятия. С одной стороны, он подчеркивает роль коммуникации в обеспечении связи между чувствами, восприятием и движением. С другой стороны, показывает влияние двигательных возможностей на становление коммуникации ребенка.

Обучение ребенка с аутизмом является достаточно трудоемким процессом, требующим тесного взаимодействия специалистов, участвующих в жизни ребенка (воспитатель, психолог, учитель-дефектолог, логопед, музыкальный руководитель, арт - терапевт).

Специалисты, работающие с детьми, страдающими аутизмом должны в первую очередь понимать особенности ребенка с аутизмом, знать его сильные стороны, интересы, затруднения. Основные целевые установки обучения детей с аутизмом не должны отличаться от целей обучения других категорий сверстников. Они должны получить такие знания и умения, при помощи которых смогли бы преодолевать настоящие и будущие трудности в жизненных ситуациях, а также применять их во взрослой жизни.

Если у ребенка имеются особенности в интеллектуальном и физическом развитии, то, как следствие, возникают функциональные ограничения в двигательной сфере, в восприятии и ощущениях, в процессе говорения и мышления - таким образом, их участие в общественной жизни ограничено, поэтому необходима особая дидактическая и методическая помощь.

Для обучающихся, испытывающих те или иные трудности, социальная адаптация, или, иначе, овладение навыками адекватного функционирования в обществе, невозможна в искусственно созданной среде, сильно отличающейся от обычной. На самом деле внутри рамок специальных заведений у ребенка просто нет возможности приспособиться к обычной жизни. Он выходит в мир абсолютно неподготовленным, а его особенности, вместе с нежеланием общества принять их, еще усугубляют ситуацию.

Среду, близкую к социуму, возможно создать в инклюзивных группах.

Одним из эффективных воздействий на воспитание и обучение детей с РДА, является включение детей с аутизмом в инклюзивные группы. Такие группы были организованы в детском инклюзивном центре образования «Подсолнух» г. Москвы в 2011 году.

Инклюзивное образовательное пространство в Центре предполагает активное вовлечение детей, родителей и специалистов в развитие деятельности центра, проведение общих мероприятий, составление планов семинаров и праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Важным звеном в системе психолого-педагогической помощи детям с аутизмом является психологическая поддержка, которая осуществляется в двух направлениях:

- психолого-педагогическая поддержка самих детей;
- психологическая поддержка родителей и родственников детей с нарушениями в развитии.

Психолого-педагогическое сопровождение является динамическим процессом, который необходимо рассматривать как целостную деятельность всех специалистов центра.

Для успешности воспитания и обучения детей с особенностями развития необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, которая предполагает обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с аутизмом;
- определение оптимального педагогического маршрута;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с РДА с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей;
- планирование коррекционных мероприятий, разработать программы коррекционной работы;
- оценка динамики развития и эффективности коррекционной работы;
- консультирование родителей ребёнка.

Ребенок, поступивший в инклюзивный Центр «Подсолнух», направляется на первичную консультацию.

Оценка начальных навыков (диагностика детского аутизма) происходит на первичном осмотре с составлением протокола обследования состояния коммуникативных и социальных навыков, с целью выбора оптимальных методов и стратегий обучения. Схема и подбор диагностических и психокоррекционных методов должны соответствовать нозологии и заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, специфике ведущей деятельности.

Важно понимать, что учет клинических факторов чрезвычайно важен как для педагога, так и для психолога.

Педагог-дефектолог дает оценку знаний, умений ребенка, особенностей развития его навыков с целью построения программы обучения и воспитания.

Логопед определяет уровень и специфику речевой патологии, свойственной детям с РДА.

Психолог анализирует особенности психического развития ребенка, определяя степень, структуру и специфику аффективного и интеллектуального дефекта у ребенка.

После проведенной консультации составляется индивидуальный маршрут сопровождения и обучения ребенка, назначается ведущий специалист (в зависимости от образовательных потребностей) из числа педагогов Центра. Индивидуальная образовательная программа строится с опорой на понимание

причин и механизмов конкретного варианта отклоняющегося развития, сильные стороны ребенка и компенсирует дефициты, имеющиеся в его развитии.

Реализация индивидуальных программ осуществляется с использованием утвержденных и рекомендованных основных образовательных программ, коррекционных программ, авторских технологий и практического опыта специалистов.

Инклюзивный подход предполагает организацию социальных отношений воспитанников группы с учетом реализации возможностей каждого ее участника; это требует достаточно сложных организационных усилий.

Часто начальным этапом обучения в Центре становится поведенческая терапия, т.к. в процессе консультации было выявлено у ребенка деструктивное поведение. Поведенческая терапия проводится только с согласия родителей.

Целью коррекции в рамках поведенческой терапии является приобретение ребенком новых установок, направленных на формирование адекватных форм поведения, торможение у него дезадаптивных форм поведения. Она достигается с помощью различных поведенческих тренингов и психорегулирующих тренировок. Обязательным условием использования данных методов является поэтапное формирование поведения и постепенное устранение помощи. В рамках такого подхода разработана методика поведенческой терапии, с помощью которой решаются такие задачи, как построение новых адекватных моделей поведения.

При проведении поведенческой терапии осуществляется обязательное включение родителей в терапевтический процесс обучения и продолжение коррекции в домашних условиях. Такой подход позволяет учитывать потребности ребенка в контексте потребностей всей семьи. Терапевтические сеансы должны быть тщательно организованы.

Когда проблема поведения решена, и ребенок может быть введен в обучающее пространство, начинается непосредственное включение ребенка в инклюзивную группу.

Целью создания инклюзивных групп является создание педагогических условий для совместного обучения детей с аутизмом, обеспечивающих развитие познавательной и эмоциональной сферы, способности к социализации и активности в социуме.

Задачи работы инклюзивной группы:

- создание единой образовательной и воспитательной среды для детей, имеющие разные стартовые возможности;
- обеспечение эффективности процессов адаптации, социализации, развития и коррекции детей с аутизмом;
- способствование регуляции поведения детей с особенностями развития;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования;
- формирование умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми);

- активизация способностей выбирать, планировать собственную деятельность, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности;
- развитие умений и навыков в игровой, познавательной, исследовательской деятельности;
- формирование навыков саморегуляции и самообслуживания.
- изменение общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии;
- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психического развития.

Инклюзивная практика осуществляется как в процессе реализации образовательных программ, так и в ходе режимных моментов:

- индивидуальные занятия со специалистами;
- активные действия в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, в специально оборудованных помещениях, прогулка);
- совместная деятельность и игра с другими детьми;
- прием пищи;
- дневной сон;
- фронтальные занятия;
- организация взаимодействия в детско-родительских группах;
- праздники.

Количество обучающихся в группах малочисленно - от 5 до 7 человек. Все дети, посещающие группы имеют разный уровень психофизического развития. Показание к посещению групп – адекватное поведение.

В расписании инклюзивной группы (расписаны помещения, время, специалисты) обязательно учтены занятия, предусмотренные индивидуальной образовательной программой ребенка с аутизмом – как индивидуальные, так и групповые.

Предусмотрен гибкий режим дня и недели в инклюзивной группе для разных детей (кто-то может находиться в Центре все пять дней, кто-то только три или два дня до обеда).

В процессе реализации образовательных программ необходимо помнить, что организация деятельности группы может модифицироваться в соответствии с динамикой развития ситуации в группе - неожиданными изменениями окружающей обстановки или специальными потребностями ребенка с аутизмом.

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности, обеспечивающей разным детям доступ к развитию их возможностей.

Специально организованная среда планируется и выстраивается совместно педагогами, специалистами и воспитателями при участии родителей в процессе наблюдения за потребностями, особенностями развития, самостоятельными действиями, интересами детей.

При планировании коррекционного воздействия учитывается баланс между спокойными и активными занятиями, обучением в помещении и на воздухе, индивидуальными занятиями, работой в малых и больших группах.

При реализации программ разрабатываются разные формы активности детей в малых группах и в целом в группе, разно уровневые задания, с учетом индивидуальных особенностей детей.

Для некоторых детей с аутизмом, обычно с тяжелыми нарушениями и низкой функциональностью, необходимо присутствие сопровождающего, который постоянно находится с ребенком на всех занятиях и в процессе свободной деятельности. По мере овладения ребенком определенными навыками его помощь уменьшается. Цель работы с такими детьми заключается в том, чтобы они смогли самостоятельно находиться в группе.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку функциональных способностей ребенка в соответствии с его возможностями. Они строятся на оценке достижений ребенка и определении зоны его ближайшего развития. Каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком.

Родителям выдается подробное описание того, что и насколько успешно делал ребенок, а также домашнее задание с рекомендациями по отработке навыков и включению их в игровую и бытовую деятельность.

Фронтальные занятия могут решать как познавательные, так и социальные задачи.

При планировании работы с детьми важно использовать наиболее доступные методы: наглядные, практические, словесные. Чем больше количество анализаторов используются в процессе изучения материала, тем полнее, прочнее усваивается материал. Если в группе находится безречевой ребенок, то педагоги используют альтернативные способы коммуникации, что способствует эффективности процесса обучения. Настроение детей, их психологическое состояние в конкретные моменты могут стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятий.

Педагогический коллектив инклюзивной группы включает в себя: воспитателей, помощника воспитателя, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, сопровождающего -тьютора, музыкального руководителя, педагога по изобразительному искусству.

Основными направлениями деятельности педагогического коллектива является:

- разработка и реализация конкретных этапов овладения образовательной программой всеми детьми группы, в том числе овладение индивидуальной образовательной программой ребенком с аутизмом;
- проведение анализа результатов психолого-педагогической диагностики всех детей группы;
- разработка каждым специалистом календарных и тематических планов коррекционно-развивающей работы;
- планирование распорядка повседневных дел и занятий в группе;

- обсуждение и планирование действий по сотрудничеству и взаимодействию с родителями;
- планирование, организация и реализация событий и праздников;
- анализ экстренных ситуаций и организация действий по их разрешению.

Там, где специалисты отмечают сложности и препятствия, возникающие у ребенка в освоении окружающего мира, предлагаются способы, позволяющие преодолеть их.

Важным звеном в системе психолого-педагогической помощи детям с ранним детским аутизмом является психологическая поддержка родителей.

Вовлечение семьи в образовательный коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием и залогом успешности организуемых и проводимых мероприятий. Для решения возникающих в процессе занятий вопросов и корректировки индивидуальных программ развития ребенка педагогам необходимо постоянно оказывать родителям консультации.

В центре существуют различные формы работы с родителями: индивидуальные консультации, совместные индивидуальные занятия, тематические собрания, группы общения родителей, родительско - детские группы, совместная подготовка и проведение детских праздников и театрално-игровых спектаклей. Все из перечисленных форм работы имеют своей целью налаживание и поддерживание контакта между родителями и ребенком.

Основные цели психологической поддержки состоят в снижении эмоционального дискомфорта у родителей в связи с болезнью ребенка, формировании у них адекватных представлений о потенциальных возможностях ребенка и оптимизации их педагогического потенциала.

Процесс реализации поддержки родителей, как правило, длителен и требует участие всех специалистов, участвующих в сопровождении ребенка. Огромное значение имеет общение родителей детей с аутизмом друг с другом, организация совместного досуга. Важными составляющими инклюзивного процесса являются праздники, театральные постановки, экскурсии, выезд в летний инклюзивный лагерь. В этих процессах принимают участие все дети и родители, посещающие детский Центр. Все эти виды деятельности создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, мотивируют родителей на совместную деятельность. Участие в театральной деятельности способствуют развитию коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом: формируется принятие собеседника; снижается напряженность в коммуникативном процессе; у ребенка повышается интерес к общению.

Основной задачей лагеря является создание непринужденной атмосферы. В лагере формируются самостоятельность, чувство ответственности, раскрываются творческие возможности каждого ребенка, у детей возрастает самооценка, появляется мотивация к дальнейшему развитию. Педагоги прилагают много усилий, чтобы дети с аутизмом чувствовали себя спокойно и уверено, организуют различные программы отдыха.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что адекватно организованная среда и правильно подобранные условия для аутичного ребенка, являются залогом эффективной коррекционно-развивающей работы, основой для их дальнейшей социализации в обществе.

Литература.

1. Федеральный закон № 273 от 29.12.2012г. «Об образовании в РФ» с изменениями и дополнениями от 03.02.2014г.
2. Артемова Е.Э. Использование музыкальных упражнений в структуре логопедических занятий с неговорящими детьми / Е.Э. Артемова // Логопедия - 2007. – № 1(15). - С. 28-29
3. Богомильский М. Р., Орлова О.С.Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи / М.Р. Богомильский, О.С. Орлова. - Авторская академия, КМК, 2008. – 400 с.
4. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М., Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с
5. Евтушенко Е.А. Роль театрализованной деятельности в нравственном воспитании умственно отсталых детей младшего школьного возраста Е.А. Евтушенко // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2010. №3. - С.12-15.
6. Евтушенко И.В. Методологические основы музыкального воспитания умственно отсталых школьников / И.В.Евтушенко //Фундаментальные исследования. –2013, № 10-13. - С. 2963-2966.
7. Жигорева М.В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: Монография. – М.: 2009. – 155 с
8. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология – 2008. - №5.- С. 68-72
9. Козырева В.П. Адаптивная образовательная среда как условие формирования коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями / В.П. Козырева // Известия Южного Федерального университета. – Ростов-на дону, 2010. - №7 – С. 229-235.
10. Малофеев Н.Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования. Сборник тезисов международной научно – практической конференции.- Минск,2003.-210 с.
11. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб. Речь, 2007. – 267 с.
12. Орлова О.С., И.А. Грачева Организация и методы изучения индивидуально_личностных особенностей младших подростков с нарушениями речи / О.С.Орлова, И.А. Грачева // Специальное образование.-2012.-№3.- С.82-92

13. Петухова Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями в среду здоровых школьников / Л.М. Петухова // Народное образование. – 2008. - №8. – С. 2008 – 2013
14. Шилов В.С. Инклюзивное образование: российская специфика / В.С. Шилов // Социальная педагогика. – 2008.- №4. – С.53-55
15. Шматко Н. Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушенным слухом / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 16-25.
16. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Мн.: БелАПДИ, 1977. – 240 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Модернизация процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья основывается на разработке и совершенствовании специальных педагогических технологий, направленных на всестороннее развитие учащихся.

Специфика обучения детей с нарушениями интеллектуального развития в специальной (коррекционной) школе VIII вида или в условиях инклюзивного образования заключается в том, что оно должно быть ориентировано не только на формирование общеучебных и предметных компетенций, но и коррекцию недостатков умственного и психического развития. На уроках и во внеучебной деятельности у школьников необходимо корригировать наблюдательность, внимание, память. Их надо учить анализировать, классифицировать, производить сравнения объектов и явлений, выделять сходства и различия, устанавливать с помощью учителя и самостоятельно несложные причинно-следственные зависимости.

Одной из важнейших задач, которая решается в процессе преподавания всех учебных предметов, является развитие речи умственно отсталых учащихся. Столь пристальное внимание к речевому развитию детей закономерно. Работая над исправлением различных нарушений речи, формируя речевые умения и навыки, педагоги тем самым развивают у школьников познавательные способности, совершенствуют психические функции: внимание, память, мышление (А.К.Аксенова, В.В.Воронкова, Л.С.Выготский, М.Ф.Гнездилов, Р.И.Лалаева, В.Г.Петрова и др.).

В психологии речь обычно рассматривается как орудие мышления и средство общения. Речевая деятельность является основой мышления, средством организации и контроля психической и практической деятельности, а также выражения эмоций. Речь неотделима от мысли, по мнению Л.С. Выготского, «речь есть превращение мысли в слово, материализация мысли» [2].

Речь организует, систематизирует, активизирует мышление и у умственно отсталых школьников, помогает им устанавливать несложные смысловые связи между составными частями изучаемого материала, способствует развитию познавательной деятельности. Указанными исследователями установлено, что являясь коммуникативной единицей высшего уровня, речь позволяет ученику с интеллектуальными нарушениями, если он в достаточной мере ею овладеет, более логично и последовательно излагать учебный материал, рассказывать о выполненной работе. В свою очередь, развернутое выражение вслух той

информации, которая была усвоена, делает воспринятое более точным, глубоким и осознанным.

По мнению А.К.Аксеновой, «от того, насколько будет сформирована речь умственно отсталых детей, зависит успешность усвоения ими материала всех учебных предметов и степень общего развития. Полноценная речь ребенка — это также средство повышения уровня коммуникабельности, путь к развитию его как личности, а в конечном итоге — способ достижения наилучшей социальной адаптации, речь влияет и на формирование поведения ребенка, способствует более совершенному овладению профессионально-трудовыми навыками, что тоже в значительной степени содействует его жизненным успехам» [1].

Среди учебных предметов, преподаваемых в специальной (коррекционной) школе VIII вида, важное место занимают уроки естествоведческого цикла: природоведение, география, биология, естествознание. Они способствуют, в первую очередь, коррекции нарушенного развития умственно отсталых детей, воспитывают интерес школьников к природе, эстетические чувства, экологическую культуру, формируют элементарные научные представления об окружающем мире, что чрезвычайно важно для последующей жизни выпускников.

По мнению Е.Н. Соломиной, на уроках естествоведческого цикла много времени должно отводиться на систематическое проведение словарной работы. Педагогу необходимо проводить работу над осознанным пониманием терминологии, входящей в пассивный словарный запас, определить круг терминов и понятий, вводимых в активный словарь школьников, разработать задания и вопросы, требующие использования соответствующей лексики [7].

В связи с расширением и уточнением круга представлений о предметах и явлениях окружающей действительности у учащихся обогащается словарный запас и развивается связная устная речь. На данных предметах вводятся новые географические и биологические термины, разъясняется и дифференцируется их значение, показывается различие между видовыми и родовыми понятиями, школьники учатся точнее употреблять слова, обозначающие природные объекты и явления, их признаки и действия, последовательно излагать учебный материал.

Речь детей с нарушением интеллекта характеризуется резко выраженным своеобразием. Данные особенности сказываются на успешности усвоения ими программного материала по природоведению, географии и естествознанию.

Для умственно отсталых учащихся характерно недостаточное развитие лексико-семантической стороны речи. Это выражается в семантических заменах, аграмматизмах, в неправильном употреблении слов и согласовании предложений. Серьезные недостатки наблюдаются у умственно отсталых школьников в лексике.

В психолого-педагогической, логопедической и методической литературе достаточно подробно освещена такая особенность речи учащихся как ограниченность, бедность словарного запаса.

Их речь лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия (сторона горизонта, климат, тепловые пояса, вечная мерзлота, дыхание растений, круговорот воды в природе). Они не знакомы с названиями многих видовых (саксаул, лиственница, эвкалипт) и родовых понятий (млекопитающее животное, злаковая культура, органы пищеварения). Незнание большого круга слов разной степени обобщенности делает речь детей малоконкретной и вместе с тем недостаточно обобщенной.

В активном словаре умственно отсталых учащихся отсутствуют многие глаголы, обозначающие, например, способы передвижения животных (прыгает, скачет, ползает, летает – заменяется на «заяц идёт», «змея идёт»), употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета, в основном, размер и цвет (например, о широкой реке, высокой горе – «река большая», «гора большая»).

Отдельные грамматические категории (наречия, сложные предлоги, причастия, деепричастия) почти не употребляются умственно отсталыми детьми.

Достаточно распространенными нарушениями лексической стороны речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием являются неправильное понимание слов и неточное их использование. Для детей характерны такие ошибки, как чрезмерное расширение значения слова. На уроках природоведческого характера школьники могут назвать одним словом разные природные объекты, имеющие внешние черты сходства («речка» – река, море, океан, болото, пруд; «поле» - это равнина, степь, поляна, луг; жук — это комар, паук, муравей, кузнечик, муха). Такие замещения обычно распространяются на близкие по смыслу слова («ёлка» - это ель, сосна, лиственница, кипарис, пихта; «ромашка» – астра, хризантема, ноготки, маргаритки). Как правило, используемое детьми слово чаще встречается в их повседневной жизни.

Нарушение звукового анализа и синтеза, характерного для умственно отсталых детей, приводит к замене фонетически сходных слов, слов близких по звучанию, но разных по значению (бузина – буженина, почва - почка, бутон - батон, чум – чумка, глобус - компас, Антарктический – Атлантический). Чаще всего по звуковому сходству учащиеся производят замену незнакомого слова на знакомое, несмотря на то, что оно не подходит по смыслу. Например, учитель в рассказе спонтанно использовал слово «преимущественно» («В степях преимущественно водятся суслики»). На этапе закрепления на вопрос о животных степей был получен ответ «Там водятся суслики при своём имуществе». Слово «имущество» для ученика, воспитывающегося в Доме ребенка, коррекционном детском саду, а затем в школе-интернате, оказалось более знакомым, нежели слово «преимущественно».

Л.А.Тишина отмечала, что учащиеся, воспринимая на слух или читая тексты, не замечают имеющих в них незнакомых слов. Когда учитель специально привлекает внимание школьников к новому слову, они, как правило, отождествляют его значение со значением другого хорошо известного,

в той или иной степени сходного по форме слова. Общее содержание контекста ими при этом не учитывается[8].

Дети с интеллектуальными нарушениями иногда понимают и используют только прямое значение слова. Например, после рассказа педагога о том, что курица несёт яйца, ученица говорит: «Курица не может нести яйца, они у неё будут падать. Рук ведь нет». То есть ученицей усвоено только прямое значение глагола «нести» (нести сумку, ранец).

Речь учащихся, отличается неточным словоупотреблением. Например, вместо того, чтобы сказать «Грудная полость отделяется от брюшной полости диафрагмой», дети говорят: «От грудной и брюшной полости отделяется диафрагма».

Как отмечалось выше, минимальный процент в словаре умственно отсталых учащихся занимают такие грамматические категории, как простые, сложные и составные предлоги, подчинительные союзы и т.п. Учащиеся часто не понимают значения слов «под», «над», «за», «между», «из-за», «из-под», «в отличие от». Например, рассказывая о задних конечностях лягушки, ученики говорят, что плавательные перепонки у лягушки находятся на пальцах, а не между пальцами.

Иногда в речи учащихся встречаются их собственные словообразования. Словообразование, характерное в норме для детей дошкольного возраста, со значительным опозданием может встречаться и у умственно отсталых старшеклассников: «Верблюд - самый большой проходимец пустынь», «Оленеводы - это олени, которые хорошо плавают», «Половодье – это вода на полу».

По мнению ряда дефектологов, еще одним специфическим качеством лексики умственно отсталых детей является патологическое различие между пассивным и активным словарем. Значительная разница между теми словами, которые ребенок знает, и теми, которые употребляет в речи, является проявлением уровня развития его мышления. Небольшой по объему активный словарь умственно отсталых учащихся отражает примитивность их впечатлений, отсутствие знаний для более точного развёрнутого описания увиденных признаков, действий, отношений между людьми, предметами, явлениями природы.

Таким образом, характерные особенности лексической стороны речи, проявляющиеся в бедности словарного запаса, непонимании значения многих слов и неточности их употребления, в трудностях актуализации словаря, в значительно большем преобладании, чем в норме, пассивного словаря над активным, затрудняют изучение предметов естественнонаучного блока. В то же время правильно организованная работа по коррекции лексических нарушений, обогащению и активизации пассивного и активного словаря, является важнейшим методическим условием формирования представлений и понятий о неживой и живой природе.

Особенность уроков естественнонаучного цикла состоит в том, что на каждом занятии формируются природоведческие представления и понятия, а

это связано с появлением новых естественноведческих и географических терминов, т. е. новых слов. Учитель, используя различные приёмы работы, не только знакомит умственно отсталых школьников с новыми названиями и специальными терминами, объясняет их значение, добивается его понимания, но и вводит новые слова в активный словарь учащихся, учит наиболее точному подбору слов и включению их в ответ (в словосочетания, в предложения, а затем в рассказ).

А.М.Данилова в своих исследованиях предлагает разнообразные формы организации и методические приемы при проведении словарной работы по темам краеведческого характера. Например, на экскурсии при знакомстве с названиями достопримечательных мест, культурно-исторических памятников, при изучении городского транспорта, при посещении ближайших учреждений сферы обслуживания и т.п. [3].

Опираясь на рекомендации А.К.Аксеновой, В.В.Воронковой, С.Ю.Ильиной и др., можно выделить следующие направления словарной работы на уроке:

1. обогащение словаря, усвоение новых, ранее незнакомых школьникам слов;

2. закрепление и уточнение значений слов. Учитель использует различные приёмы, способствующие запоминанию новых слов, школьники учатся находить, выделять и называть предметы или явления, обозначаемые новыми словами, также уточняются значения слов уже известных ученикам, но не всегда правильно употребляемым;

3. активизация словаря, переводение слов из пассивного словаря в активный, включение новых слов в речь учащихся. Учитель побуждает учеников использовать в своей речи новые слова и термины.

Работа по обогащению словаря может проводиться на разных этапах урока: в процессе изложения нового материала, закреплении знаний или при проверке домашнего задания. Начинается знакомство с новым термином с его названия. Учитель произносит новое слово медленно, четко его артикулируя. Некоторые термины следует произносить по слогам: мле-ко-пи-та-ю-щи-е, пи-ще-ва-ре-ние, зем-ле-тря-се-ни-е, Ат-лан-ти-чес-кий, Ан-тарк-ти-да. На доску вывешивается (или выводится на экран с помощью мультимедийного проектора) карточка, на которой записано новое слово. В нём следует поставить ударение, подчеркнуть трудные для написания или произношения буквы и звуки. Например, горизóнт, пресмыка́ющиеся. Один из учеников или все учащиеся могут повторить за учителем (или прочитать хором) новое слово. При коллективном повторении школьники должны говорить вместе, чётко, но негромко.

Далее учитель географии или естествознания должен установить межпредметные связи с уроками русского языка, т.е. кратко напомнить отдельные грамматические правила, с которыми ребята знакомы. Например, написание гласных после шипящих (щука, животные, Вашингтон); написание заглавной буквы в именах собственных (Россия, Амур, Канада, Беринг),

правописание безударных гласных, проверяемых ударением (наводнение, пояса, гора, острова); оглушение на конце слова (гриб, пруд, кровь, листопад), написание соединительной гласной (кровообращение, землетрясение, парнокопытные, садоводство), написание непроносимой согласной (солнце, сердце) и др.

Называние слова сопровождается показом объекта (натуральный объект, модель, муляж, макет, слайд, картина, рисунок в учебнике, карта, компьютерная анимация и др. Методика использования разных видов мультимедийной наглядности описана Т.М.Лифановой и Е.В.Подвальной [5]). Демонстрация наглядного средства на экскурсии или на уроке используется с целью формирования правильного представления об изучаемом объекте, природном явлении, физиологическом или производственном процессе (равнина, саксаул, лёгкие, северное сияние, извержение вулкана, кровообращение, добыча каменного угля) и прочного усвоения нового слова или специального термина.

Объясняя значение нового слова, учитель может дать развёрнутое определение (равнина, корень, компас, остров; например, астрономия - это наука об изучении звёзд и планет), объяснить, как оно образовалось (водоупорный слой, земноводные животные, кровообращение, смешанный лес), сравнить новое понятие с ранее изученным (степь-саванна, корень - корнеплод), расшифровать аббревиатуру (РФ, США, СНГ). При этом объяснение значения слова часто сопровождается демонстрацией наглядных средств. Реже, для уточнения уже имеющегося у учеников представления о значении слова, учитель использует синоним или жест (комоч глины, горсть земли), не давая развернутого определения, а включая новое слово в контекст.

В ряде случаев для того, чтобы помочь умственно отсталым школьникам правильно понять значение слов, обозначающих процесс или природное явление, можно продемонстрировать опыт. Например, этот приём используется в процессе формирования понятий «круговорот воды в природе» Или при объяснении слов «водопроницаемый и водоупорный слои почвы» - демонстрируется опыт по определению способности песчаных и глинистых почв впитывать воду или пропускать её.

На уроках географии и естествознания, при формировании единичных понятий, учитель может объяснить происхождение (этимологию) слова. Например, город Владимир основал князь Владимир Мономах – отсюда и название города; слово «витамин» происходит от латинского слова «вита» - жизнь. Этот приём используется с целью активизации познавательной деятельности, повышения интереса к новому слову (предмету, объекту).

Затем учитель проводит работу, направленную на уточнение, закрепление и запоминание новых названий и терминов. Она включает следующие методические приёмы:

- чтение и последующую запись новых слов, которая осуществляется в ученических тетрадях, в рабочих тетрадях на печатной основе или на контурных картах. Учащиеся читают новое слово, представленное на доске или на экране, хором или по одному. Особое внимание уделяется ученикам,

испытывающим трудности в чтении. Уточняется фонетический состав слова, его орфография. После прочтения школьники могут записать (списать с доски или экрана) новое название или термин. Этот прием будет не только способствовать запоминанию нового слова, но и поможет при работе со статьёй учебника;

- нахождение новых слов и терминов в словаре учебника. Методика работы с учебником описана в статье Т.М.Лифановой и Е.Н. Соломиной [6]. Учебники природоведения, географии и естествознания для специальной (коррекционной) школы VIII вида содержат словарь, в котором раскрывается значение новых терминов. Учитель может после своего рассказа предложить учащимся на этапе закрепления найти слово в словаре и прочитать определение изучаемого понятия. Аналогичную работу эффективно проводить и после прочтения статьи учебника, перед разъяснительной или обобщающей беседой;

- запись определений. Учащимся даётся задание найти определение в словаре или в тексте учебника, прочитать его и записать дословно в тетрадь. Возможен последующий пересказ определения своими словами. Значительно реже учащимся предлагается, назвав признаки объекта или явления, самим сформулировать определение. Затем учитель его уточняет, выводит на экран (на доску), а дети переписывают в тетрадь;

- называние объектов с опорой на наглядные пособия. Школьникам можно предложить назвать объекты, изображенные на иллюстрациях, подобрать к картинкам или фотографиям таблички с соответствующими названиями, разложить карточки с названиями составных частей объекта или предмета (например, частей тела, органов растения, природных зон), подписать рисунок в тетради на печатной основе, провести классификацию и назвать сгруппированные объекты или их изображения (это пушные звери), выбрать неподходящий (лишний) объект (например, на уроке по теме «Хвойные деревья» при уточнении нового слова «кедр», ученикам предлагаются иллюстрации березы, дуба, кедра, осины, клена. Дети выбирают «лишний» объект, называют его или подбирают табличку с названием). Подобная работа способствует не только лучшему запоминанию новых слов, но и формирует умение соотносить их с конкретными изображениями, находить изученные предметы и их части на рисунках, макетах или натуральных объектах. Таблички с новыми географическими названиями могут прикрепляться учениками к магнитной настенной карте или раскладываться на настольных картах из атласов – приложении к учебнику географии;

- зарисовка и подпись элементов изучаемого природного объекта. Для лучшего запоминания внешнего вида предмета, его строения и названия можно предложить школьникам нарисовать, выделить и подписать составные части изучаемого объекта. Например, нарисовать схему реки или сделать схематический рисунок холма и подписать их части. В тетради на печатной основе ученики могут дорисовать незаконченный рисунок и подписать изучаемый объект;

- закрепление новых слов в процессе проведения дидактических игр и выполнения занимательных заданий. На уроках природоведения, географии и естествознания широко используются разнообразные дидактические игры. По мнению Т.М.Лифановой, они «не только способствуют развитию познавательной активности школьников с нарушениями интеллекта, формированию элементарных естественнонаучных понятий, но и помогают решать задачи обогащения словаря, уточнения фонетического состава слова, усвоения его значения и правильного правописания, способствуют развитию устной речи» [4].

- разгадывание кроссвордов. В своих пособиях Т.М.Лифанова рассматривает работу с кроссвордом «как эффективную разновидность словарной работы. Данный методический прием способствует запоминанию графического начертания слов и усвоению их значения. Эта работа направлена на закрепление умений осуществлять звуко-буквенный анализ, тем самым предупреждает появление у детей ошибок на письме. При составлении кроссворда учитель отбирает названия и термины, изучаемые на уроке, и подбирает задания в виде определений новых природоведческих понятий, вопросов, загадок или иллюстраций. Учащиеся должны записывать ответы в именительном падеже единственного числа. Для того, чтобы предупредить орфографические ошибки, учитель может вписать в бланк кроссворда трудные орфограммы – непроизносимые согласные или безударные гласные, либо так составить задания к кроссворду, чтобы слово с четко произносимым гласным или согласным звуком, пересекалось с тем словом, написание которого могло бы вызвать затруднения»[4]. Кроссворды могут быть использованы при ознакомлении с новыми понятиями, при их закреплении, а также при проверке понимания значения, смысла записываемых биологических или географических терминов. Отвечая на вопросы кроссворда, учащиеся анализируют материал, подбирают правильные ответы, кроме того, они должны верно записать слово, так как при ошибочном написании в пересекающихся по вертикали и горизонтали клетках буквы не совпадут или клетки останутся свободными. Таким образом, закрепляется правописание трудных слов.

Для примера приведем фрагменты из кроссвордов, при заполнении которых учащиеся сами находили ошибки и исправляли их слова. Оглушение согласных в конце.

Задание. По форме листа отгадай название дерева

Д	у	б
	Ё	
	З	
	А	

Или для уточнения правописания непроизносимой согласной «д», учитель готовил кроссворд, в котором пересекались, расположенные по вертикали и горизонтали слова «сердце-дыхание», на выделенной безударной гласной пересекались слова «горизонт-компас», «Австралия-Африка», для проверки правильности написания гласных после шипящих давалось

пересечение на букве «и» «шиповник-малина», на букве «у» пересекались слова «щука-уха» и т.п.

Практика показывает, что систематическое отгадывание кроссвордов уменьшает количество детских ошибок. Так, например, умственно отсталые ученики часто затрудняются в написании мягкой шипящей в конце слова, добавляя мягкий знак в существительные мужского рода. При заполнении кроссворда такие ошибки практически исключаются. Ученик не может написать «лещ» с мягким знаком, так как на это слово отведено лишь три клеточки. В классах, где практикуется отгадывание кроссвордов, ребята слитно писали «пресмыкающиеся», «незабудки», «кровообращение» и др., в то время как в параллельных классах часто встречались случаи отдельного написания этих слов.

Составляя вопросы к кроссворду, учитель может использовать определения, тем самым, закрепляя значение новых слов («Часть суши, которая со всех сторон омывается водой») или дает описание природного объекта («Материк, который с востока омывается Индийским океаном», «Полевой цветок ярко-синего цвета»).

- разгадывание ребусов способствует развитию фонетико-фонематического восприятия и слуха, учит осуществлять звуко-буквенный анализ. Отгадывая ребус, учащиеся записывают слово на доске или листочке, а затем зачеркивают, стирают «лишние» буквы или дописывают необходимые. Только затем читается слово целиком. В дальнейшем эта работа может проводиться в свернутом виде. Методика обучения умственно отсталых учащихся разгадыванию ребусов описана Т.М.Лифановой.

- работа с деформированным словом. Данный прием широко используется на уроках географии и естествознания. Школьники могут составить слово из отдельных («перепутавшихся») букв. В качестве подсказки возможна разная величина карточек, на которых написаны нужные буквы, на обороте могут быть проставлены цифры («Расставь прямоугольники от большего к меньшему», «Расположи цифры от меньшей к большей»). Угадываемое слово может быть написано на обороте разрезной картинке;

- выполнение подстановочных заданий (вставь пропущенное слово). Данное задание способствует не только лучшему запоминанию написания и значения нового слова, но и учит вводить его в предложение в определенной грамматической форме, вырабатывается умение правильно использовать изучаемые названия и термины в контексте. Задание может быть представлено на доске, на экране с помощью мультимедийного проектора или в тетради на печатной основе. Школьникам предлагается прочитать предложения и вставить пропущенные слова. («Шерсть у лисы _____, а у медведя _____. Белки на зиму запасаются _____.» «У лебедя длинная шея, а у кукушки _____. Аист белый, а грач _____»). Степень самостоятельности при выполнении задания может быть различной: в предложении может быть указано или не указано количество пропущенных слов; нарисованы клетки, регламентирующие длину вставляемого слова; в некоторых случаях в клетках могут быть заранее

прописаны отдельные орфограммы; даны слова для справок или картинки-подсказки;

- выбор «лишнего» (неподходящего) понятия. При выполнении этого задания школьники не только тренируются правильно называть объекты или предметы, но и учатся выделять их характерные признаки, а на их основе классифицировать объекты. Учащимся предлагается выбрать «лишний» предмет с опорой на иллюстрацию или словарную табличку и объяснить свой выбор («Не подходит Амур, потому что эта река находится в Азии. Остальные реки протекают по европейской части России»);

- подбор обобщающего слова. Школьники с нарушениями интеллекта учатся выделять характерные признаки предметов, сравнивать их, классифицировать и делать обобщения («Это хищники», «Это горючие полезные ископаемые», «Это тропические растения»);

- отгадывание загадок. На уроках географии и естествознания старшеклассники могут отгадывать загадки самостоятельно, а возможно, в качестве помощи, использование словарных табличек («Найди правильный ответ») или картинок. Например, не отгадавшим загадку «Не зверь, не птица. Нос, как спица. Летит — пища. Сядет — молчит» (комар), не надо давать готовую отгадку, а следует предложить на выбор картинку с изображениями жука, комара и самолета.

Учитель-дефектолог должен учитывать особенности понимания загадки умственно отсталым учеником и характер возможных затруднений при отгадывании. Рекомендации по оказанию наглядной и речевой помощи таким детям описаны в работах Т.А. Процко. Загадывая загадку, учителя торопят детей, забывая, что цель не в скором отгадывании, а в том, чтобы ребенок нашел ответ, пусть даже с помощью взрослого. Необходимо учить детей сначала выделять признаки предмета, указанные в загадке, т.е. проанализировать, сопоставить и объединить эти признаки, установить между ними возможные связи — осуществить синтез, и только потом, на основе полученных данных, сделать вывод, построить свое умозаключение, т.е. найти отгадку;

- перечисление основных признаков изучаемого понятия без называния слова. Это трудный вид заданий для умственно отсталых учащихся. Один ученик должен самостоятельно называть признаки объекта, а остальные - этот объект отгадывать. Например, восьмиклассник описывает объект: «Маленькое животное. Серого цвета. Зубы острые. Длинный тонкий хвост. Живёт мышь в норке». Из этого примера видно, что умственно отсталому ученику трудно перечисляя признаки, удерживать в памяти задуманное слово и не произнести его.

После того как учащиеся запомнили значение нового слова и научились соотносить его с определением или конкретным предметом, природным явлением, физиологическим процессом необходимо активизировать это слово, то есть перевести в активный словарь. Слово считается активизированным, если ученик может употреблять его в свободной речи: в диалоге, рассказе, при

пересказе, при выполнении письменной работы. Однако для введения слова в речь необходимо его неоднократное повторение, использование в различных устных и письменных заданиях, включение в различные контексты. Причём работа над лексикой должна сочетаться с работой над грамматикой, фонетикой и другими сторонами языка.

С целью активизации словаря на уроках природоведческого цикла возможно использовать разнообразные методические приёмы. Рассмотрим некоторые из них.

1. Выборочное чтение. Найди в тексте учебника место (предложение) с выделенным новым словом, прочитай его.

2. Ответы на вопросы учителя (устно или письменно).

Учитель должен ставить вопрос так, чтобы учащиеся в ответе использовали новое слово. Например, «Ответьте полным предложением, как называется главный город любого государства?»; «Прочитай на доске вопрос «Какие крупные реки протекают по территории Украины?». Полный ответ запиши в тетрадь».

Вопросы могут быть связаны не только с рассказом учителя или текстом учебника, но и с деятельностью самих учащихся (после работы на пришкольном участке) или впечатлениями, полученными ими на экскурсии.

3. Запись определений в тетради на печатной основе. (Полезные ископаемые – это _____), «Навигация – это _____»).

4. Составление предложений с изучаемым словом.

Например, придумай предложение со словом «земноводные» или словами «правильная осанка». Составь предложения с однокоренными словами «полярный», «полярная», «полярное», определи род этих прилагательных.

5. Дописывание предложений по образцу.

Допиши по образцу. Акула живет в море. Щука _____.
Гуппи, меченосец, вуалехвост _____.

6. Составление предложений с использованием опорных слов, которые написаны на доске или индивидуальной карточке.

Например, «Составь предложение, используя слова: Париж, Эйфелева башня, Лувр, Триумфальная арка, собор Парижской Богоматери» или «вечные снега, ледники, обвалы, снежные лавины».

7. Составление предложений с отгаданным словом. «Отгадай загадку: этот зверь какой-то странный, шея, как стрела у крана. Чтобы ртом достать до трав, вдвое сложится. Придумай и запиши предложение с отгаданным словом».

8. Составление предложений из слов, которые даны вразбивку в нужной или в начальной форме. Например, «началось, космоса, в 20 веке, освоение». Или «питается, Человек, мясо, овощи, рыба, хлеб, молоко, фрукты». Чтобы ученики грамматически правильно оформляли своё высказывание, можно слово, с которого должно начинаться предложение написать с заглавной буквы. В нашем примере – это слово «человек».

Работа с деформированным предложением приводит учащихся к мысли о необходимости расположения слов в определенном порядке и употреблении их в соответствующей форме.

9. Распространение предложений путем введения нескольких слов одной грамматической формы, например, прилагательных. В процессе обучения у школьников с нарушениями интеллекта накапливаются природоведческие представления, соответственно расширяется и обогащается пассивный и активный словарь. От учащихся старших классов на уроках географии и естествознания необходимо требовать, чтобы они использовали разные части речи, в частности, прилагательные, благодаря которым можно выделить характерные, типичные признаки изучаемых объектов. Например, «У курицы тело (какое?) _____. Ноги (какие?) _____. Крылья (какие?) _____».

10. Исправление ошибок (или редактирование предложений). Учащиеся учатся анализировать текст, отыскивая и исправляя нарушения логической последовательности в предложении, пропуск слов, неправильное использование названий, терминов, неверное толкование фактов. В то же время со стороны учащихся усиливается контроль за лексико-грамматическим оформлением предложения. Например, «Зачеркни неправильный ответ. Прочитай оставшееся предложение. Солнечные лучи в тропическом поясе: падают наклонно, падают отвесно, скользят по поверхности Земли».

От простых распространенных предложений следует переходить к более сложным синтаксическим конструкциям. Например, учащиеся могут, приводя доказательства, учиться строить сложное предложение с придаточным причины. Сначала педагог может дать образец. («Почему лягушку называют земноводным животным? Лягушку называют земноводной потому, что она может обитать и на суше, и в воде»).

В дальнейшем образец давать необязательно. (Зачем надо делать зарядку или почему комплекс упражнений называют зарядкой? Что произойдет, если человек вырубит все деревья в лесу? Почему нельзя рвать для букетов редкие растения?).

Эти и другие приемы, направленные на коррекцию лексических нарушений на уроках природоведения, географии и естествознания позволят повысить качество образовательного процесса. Учитывая, что в слове представлено единство мышления и речи и оно выполняет как номинативную, так и когнитивную функцию, обогащение словарного запаса, уточнение значений новых слов, активизация словаря будут способствовать формированию мышления и других психических процессов у учащихся специальной коррекционной школы. Работа над словом продолжается и в процессе формирования связной устной речи

Развитие коммуникативной функции речи является одной из важнейших коррекционно-развивающих задач обучения предметам естественнонаучного блока в специальной коррекционной школе VIII вида и в условиях инклюзивного образования.

Литература.

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: Учеб. пособие для студ. дефект. фак. педвузов.- М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, изд.5-ое,1999
3. Данилова А.М. Коррекционная направленность уроков краеведческого характера в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - Ростов-на-Дону. - 2010. - № 11. - С.12-26.
4. Лифанова Т.М. Дидактические игры на уроках естествознания. Методические рекомендации - М.: Гном, 2001.
5. Лифанова Т.М., Подвальная Е.В. Уроки географии в специальной (коррекционной) школе.- М.: Просвещение, 2013.
6. Лифанова Т.М., Соломина Е.Н. Современный подход к использованию учебников нового поколения в процессе преподавания географии в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида // Коррекционная педагогика. - 2004.- №4.
7. Соломина Е.Н. Формирование естественнонаучных знаний в специальной школе //Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика)/под ред. Б.П. Пузанова. –М.: Издательский центр «Академия», 2000.- С. 164.
8. Тишина Л.А. Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы над текстом (на уроках природоведения): Автореф. дис....канд.пед.наук - М: МГГУ, 2005.

Е.В.Лянгузова учитель-логопед, руководитель Центра поддержки семей с детьми с особенностями развития
Региональная общественная организация родителей детей инвалидов (РООРДИ) "Дорогою добра" Кировской области

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Успехи в освоении коммуникативных навыков у детей с особенностями в развитии напрямую зависят от того, насколько рано и правильно начата психолого-педагогическая помощь.

Данные исследований, посвященных речи детей с синдромом Дауна свидетельствуют о наличии у них особенностей речевого развития.

Речь и навыки общения начинают активно развиваться у ребенка с синдромом Дауна с момента рождения: наблюдается контакт глазами, он слышит и реагирует на речь взрослых, сам начинает издавать звуки. На первом году жизни дети с синдромом Дауна, так же, как и дети с нормальным развитием, плачут, смеются, смотрят на взрослого, наблюдают за предметами и действиями, вокализируют, гуляют, соблюдают очередность в простой игре, понимают несколько слов; появляется лепет, характерный для родного языка. Но начало появления улыбки, смеха, гуления, лепета и других невербальных проявлений коммуникации, как правило, запаздывает по сравнению с нормативными показателями.

Так же несколько позже (на втором году жизни) ребенок с синдромом Дауна начинает активно взаимодействовать со взрослым, привлекать его внимание, использовать жесты, вкладывать в жесты и слова определенный смысл. На втором году жизни появляются первые лепетные слова и звукоподражания. Дети начинают использовать в речи звуки, слоги, жесты.

На третьем году жизни ребенок с синдромом Дауна начинает инициировать общение, в активном словаре около 30 слов и звукоподражаний, начинает соединять вместе 2 слова. Страдает произносительная сторона речи, слова произносит невнятно. Понимание по-прежнему опережает активную речь.

Обратимся к таблице развития речи и общения у детей от рождения до трех лет в норме и у детей с синдромом Дауна (Таблица 1).

Таблица 1

Развитие речи и навыков общения от 0 до 3х лет у нормально развивающихся детей и детей с синдромом Дауна

Возраст	Навыки общения и речи	
	У детей в норме	У детей с синдромом Дауна
От 0 до 12 месяцев	Плачут, смеются, смотрят, наблюдают, вокализируют, гуляют, лепечут, соблюдают очередность, привлекают	Плачут, смеются, смотрят, наблюдают, вокализируют, гуляют, лепечут, соблюдают очередность.

	внимание, используют жесты. Понимают несколько слов. Лепет, характерный для родного языка.	Понимают несколько слов. Лепет, характерный для родного языка.
12 - 24 месяца	Вкладывают в используемые слова определенный смысл. Появляются первые 10-100 слов. Соединяют вместе 2 слова.	Привлекают внимание, используют жесты, вкладывают в жесты и слова определенный смысл. Появляются жесты и первые 10 слов. Начинают использовать в речи звуки, слоги, жесты.
24 – 36 месяцев	Иницируют общение. Словарь: 250 и более слов. Соединяют вместе 3-4 слова, характерна «телеграфная речь», начало согласования слов. Начинают правильно произносить звуки в словах, уточняют их произношение.	Иницируют общение. В активном словаре около 30 слов и звукоподражаний, понимание опережает активную речь. Начинают соединять вместе 2 слова. Не вполне внятно произносят первые слова.

Как видно из таблицы, одна из основных особенностей речевого развития детей с синдромом Дауна – значительное отставание активной речи ребенка при относительно сохранном ее понимании. Наряду с уменьшенным объемом словаря наблюдается нарушение формирования грамматического строя речи.

Средние сроки появления навыков запаздывают по сравнению с нормативными. У детей с синдромом Дауна возрастной диапазон появления навыка гораздо больше, чем у их обычных сверстников. Например, диапазон появления первых лепетных слов в норме – период от 6 до 14 месяцев жизни, а у детей с синдромом Дауна – период от 9 до 31 месяца. Поэтому, время появления речи и коммуникативных навыков у детей с синдромом Дауна даже в одинаковой по возрасту группе будет отличаться между собой.

Помимо приведенных данных, существует ряд факторов риска, лежащих в основе особенностей, характеризующих речь ребенка с синдромом Дауна:

- Часто наблюдается разная степень снижения слуха, что становится помехой в восприятии речи окружающих.
- У большинства детей есть проблемы со зрением, что мешает ясно увидеть артикуляцию окружающих, а значит подражать ей. При высокой потере зрения нарушается соотнесение слова и конкретного объекта или действия, то есть понимание речи.
- Сниженный мышечный тонус, нарушение телесной чувствительности мешают ребенку контролировать органы артикуляции.

- Анатомические особенности строения ротового аппарата могут создавать трудности в формировании правильного звукопроизношения. Нарушение соотношения ротовой и носовой полостей, выступающих в роли резонаторов, влияют на мелодические компоненты речи.

- Нарушение функции щитовидной железы могут влиять на тембр, темп и высоту голоса.

- У многих детей есть трудности в совершении мелких и точных движений органами артикуляции.

- В ряде случаев наблюдается нарушение общего и речевого дыхания. Часто встречается стридорозное дыхание, характеризующееся шумным вдохом, которое может мешать вокализациям ребенка. Частые респираторные заболевания, увеличение аденоидов и миндалин влияют на частоту и силу выдыхаемого воздуха, вибрацию голосовых связок.

- Практически у всех детей страдает вербальная кратковременная память, что ухудшает усвоение материала на слух.

- У детей с синдромом Дауна наблюдается нарушение восприятия фонем, что значительно ухудшает звуковую сторону речи.

- Особенности познавательной деятельности, нарушение двигательной активности могут также стать негативным фактором в развитии речи.

Все перечисленные особенности не обязательно встречаются у каждого ребенка. Их наличие или отсутствие, степень выраженности очень индивидуальны. А своевременно оказанная медицинская помощь, подбор очков и слухопротезирование значительно улучшают прогнозы развития речи.

По словам Либби Кумин, американского специалиста по развитию навыков общения у детей с синдромом Дауна: «Возможности детей с синдромом Дауна колеблются в очень широких пределах, как, впрочем, и у других детей. Такого понятия, как речь людей с синдромом Дауна не существует. Каждый фактор, который негативно влияет на навыки общения детей и взрослых, сказывается и на навыках общения детей с синдромом Дауна. Одни факторы можно до некоторой степени нейтрализовать или устранить, другие – значительно скомпенсировать с помощью современных методов работы» [7].

Современный подход к формированию навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна базируется на учете сильных и слабых сторон их развития.

К сильным сторонам развития детей с синдромом Дауна относятся:

- Хорошие имитационные возможности детей, которые позволяют использовать повторение за взрослым неречевых и речевых сигналов: мимики, интонации, движений, жестов, звуков, слогов, слов.

- Хорошее развитие зрительного восприятия и зрительной кратковременной памяти говорит нам о необходимости использования зрительной опоры: предметов, рисунков, жестов, табличек со словами, что улучшает понимание речи и стимулирует собственную речевую активность ребенка.

- Чувствительность к тактильно-двигательной стимуляции наталкивает педагога на то, что формирование моторных навыков, различные виды гимнастики могут быть эффективны для развития речи.
- У детей с синдромом Дауна, как правило, хорошо развиты социальные и бытовые навыки, социальная компетентность, эмпатия.
- Интерес к взаимодействию и сотрудничеству с окружающими людьми, взрослыми и сверстниками может стать одним из главных стимулов для развития речи ребенка с синдромом Дауна.

Исследования показали, что дети с синдромом Дауна быстрее усваивают новые слова, когда они одновременно слышат слово и видят соответствующее его значению картинку или жест. Визуальная информация помогает им запомнить информацию, которую они воспринимают на слух. Если с самого раннего возраста ребенка подкреплять слова жестами, он быстрее научится их понимать и использовать в речи. Как правило, научившись произносить слова, ребенок перестает пользоваться жестами, но в случае необходимости может помочь себе ими, если его речь недостаточно разборчива и понятна для собеседника.

Чтобы достичь разборчивости речи, детям с синдромом Дауна приходится преодолевать множество трудностей. К ним относятся и снижение слуха, и фонетические трудности, и неблагоприятные особенности кратковременной вербальной памяти, и проблемы обработки слуховой информации, а также анатомические и физиологические особенности. Всё это, конечно, влияет на развитие звуковой стороны речи, и именно поэтому уделять пристальное внимание речевым навыкам необходимо с самого раннего детства.

Сроки формирования речи и навыков общения у детей с синдромом Дауна зависят от ряда факторов: степени сложности дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, регулярности занятий, помощи со стороны родителей.

Учитывая сильную сторону детей с синдромом Дауна, а именно способности в социальной сфере, мы должны понимать, что для развития речи этим детям очень полезны хорошие языковые модели, которые им могут предоставлять как взрослые, так и ровесники. Важно следить за тем, чтобы степень сложности языка общения, с одной стороны, соответствовала уровню возможностей ребенка, чтобы общение могло поддержать его уверенность в себе, а с другой стороны, не была слишком низкой, чтобы служить мобилизации его сил. [14]

Логопедическая ритмика является своеобразной формой активной терапии, средством воздействия в комплексе методик и учебной дисциплиной. Первое понимание логопедической ритмики основано на сочетании слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между ними. Второе понимание логопедической ритмики обуславливает включение ее в любую реабилитационную методику воспитания, обучения и лечения людей с различными аномалиями развития и нарушениями речи.

Компенсация речевого нарушения осуществляется через активное включение тех видов деятельности, которые обеспечиваются работой правого полушария мозга, а также формирование межполушарного взаимодействия, которое обеспечивает компенсацию нарушенных двигательных, неречевых и речевых функций у ребенка. Под влиянием регулярных логоритмических занятий у детей происходит положительная перестройка сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, сенсорной, речедвигательной, и других систем, а также воспитание эмоционально-волевых качеств личности.

Цель логоритмики — преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге адаптация человека к условиям внешней и внутренней среды. [3].

Появление логоритмики в комплексной коррекции речевых нарушений датируется началом XX века, когда в Европе появилась система так называемого «ритмического воспитания», основоположником которой стал известный швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз, который разработал «метод ритмической гимнастики». Его интересовало выражение музыки при помощи движения, то есть человеческое тело становилось своеобразным инструментом, передающим ритм, темп, динамику и художественный замысел музыкального произведения. В России идеи Жака-Далькроза подхватили и развили В.А. Гринер и Н.Г. Александрова, В.А. Гиляровский, Ю.А. Флоренская, Н.А. Власова и другие талантливые педагоги и психотерапевты. Позже из большого раздела музыкальной ритмики выделилась лечебная ритмика, а затем и одно из ее ответвлений - логопедическая ритмика, разработанная специально для коррекции речевых нарушений. Логопедическая ритмика постоянно развивается и обогащается, благодаря приобретению специалистами новых знаний об особенностях функционирования сенсорных и двигательных систем человека, а также их связи с развитием других психических процессов, в частности, речи.

Первые методические рекомендации к проведению логоритмических занятий с дошкольниками были написаны в 1958 году В.А. Гринер. В.А. Гринер указывала, что особенность метода «заключается в том, что в двигательные задания включается речевой материал, над качеством которого призвана работать логопедическая ритмика, музыка не просто сопровождает движение, а является его руководящим началом. Музыкальный ритм, как организующий момент, лежит в основе метода».[3]

Логопедическая ритмика применяется в комплексной коррекционной работе у детей с различными нарушениями: речевыми, коммуникативными, сенсорными, двигательными, познавательными, эмоционально-волевыми.

Разделы логопедической ритмики охватывают все виды неречевой и речевой деятельности, которые могут быть задействованы в связи с музыкой и движением, способствуют сенсорному воспитанию детей. Так Е.В. Кузнецова Г.А. Волкова, В.И. Дресвянникова, Л.В. Лопатина, Е.В. Оканесян, Н.В. Рычкова описывают использование логоритмики в играх и упражнениях для детей с

тяжёлыми нарушениями речи, заиканием, дислалией и другими речевыми проблемами.

Методические разработки Н.А. Рычковой разработаны для проведения логопедической ритмики с детьми, страдающими заиканием, они включают в себя подробную диагностику психомоторного и сенсорного развития детей. Методические разработки Г.А. Волковой к проведению логоритмических занятий для детей с дислалией подробно знакомят с этапами работы и задачами логоритмического воздействия на каждом из них.

И.Л. Шпицберг, Э. Уорик описывают применение методики логопедической ритмики и ее элементов в занятиях с детьми с расстройством аутистического спектра, Ю.В. Липес и И.С. Константинова – с детьми с тяжелыми множественными нарушениями, И.А. Выродова – с детьми с органическими поражениями ЦНС, П.Л. Жиянова, Л. Кумин, Л.В. Лобода, Дж. Хьюз, Ю.Г. Дюкарева – с детьми с синдромом Дауна, Л.Г. Бутакова – с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Известно, что тяжелые дефекты речи чаще всего сочетаются с разнообразной патологией неречевых функций. В связи с этим весь комплекс игр и упражнений, применяемых на занятиях логоритмики, подобран таким образом, чтобы решить следующие важные задачи коррекционной работы:

- активизировать высшую психическую деятельность через развитие всех видов внимания (зрительного, слухового);
- увеличить объем памяти;
- развивать зрительное, слуховое восприятие;
- развивать тактильно-кинестетическое и костно-мышечное чувства собственного тела у ребенка;
- помочь формированию у ребенка двигательных навыков: ходьбы, прыжков, поворотов, бросания и ловли мяча, самостоятельного и коллективного выполнения движений, знакомить ребенка с элементами танцевальных движений;
- способствовать развитию чувства музыкального ритма и слухомоторных координаций;
- способствовать созданию у детей положительного, эмоционально окрашенного настроения на общение как со взрослым, так и друг с другом: желание внимательно слушать и выполнять просьбы, подражать речевым образцам;
- формировать предпосылки к диалогической речи, а в дальнейшем и самостоятельной связной речи у детей;
- улучшать смысловую сторону речи, пополнять словарь, понимать смысл предлагаемых заданий;
- способствовать творческому проявлению детей.

Все виды игровых упражнений из арсенала логоритмики делятся на две группы:

- Одна из этих групп направлена на развитие неречевых процессов, то есть крупной и мелкой моторики, координации движений, ориентировки в

пространстве, оптимизацию мышечного тонуса, а также других психических процессов, таких, как внимание и память;

- Другая группа представляет собой непосредственно речевые упражнения, развивающие правильное дыхание, способность управлять голосом, артикуляцию и мимику, восприятие речи и других звуков на слух, пассивную и активную речь, а также правильное звукопроизношение, темп и интонации речи.

Логоритмические упражнения оказывают положительное влияние на развитие речевых и неречевых навыков у детей. Так ходьба под музыку в различных направлениях способствует формированию чёткой координации движений рук и ног, улучшает осанку; дети учатся ориентироваться в пространстве, воспринимать словесную инструкцию, закрепляют понятие левостороннего и правостороннего движения. Применяются игры-упражнения, направленные на развитие способности управлять своей мышечной системой, то есть правильно расслаблять и напрягать определённые группы мышц и произвольно совершать нужные движения.

Для того чтобы внятно говорить, необходимо правильно дышать и артикулировать, поэтому логоритмика включает в себя игры-упражнения, направленные на развитие дыхания, голоса и артикуляции.

Игровые упражнения, помогающие активизировать, расширять и переключать внимание и тренирующие память помогают детям распределять свое внимание между несколькими видами деятельности, и вместе с этим развивают все виды памяти: моторную, зрительную, слуховую.

Используются речевые упражнения без музыкального сопровождения. Их суть - ритмичное проговаривание стихотворного текста с одновременным выполнением действий. Стихотворный текст в этих упражнениях является ритмической основой для выполнения определенных движений. Это позволяет совершенствовать общую и мелкую моторику и улучшать координацию движений.

Ритмические упражнения направлены на выработку темпа и ритма речи и учат ребенка ориентироваться на ритмическую основу слогов, слов и фраз. Эти упражнения особенно полезно в тех случаях, когда ребенок, проговаривая многосложное слово, не умеет отражать его ритмическую основу, поскольку не чувствует её.

Пение прекрасно развивает дыхание, слух и голос любого ребенка. Игра на детских музыкальных инструментах помогает развитию мелкой моторики и слуха, формирует чувство музыкального ритма, улучшает внимание, память. Пальчиковые игры развивают ловкость и подвижность пальцев ребенка, улучшают его речевое развитие. Игры, развивающие мимику и артикуляцию, помогают детям улучшить мимическую и артикуляционную моторику, то есть произвольную подвижность челюстей, губ, щек и языка.

Если у ребенка недостаточно развит фонематический слух, ему трудно правильно произносить слова. Упражнения, развивающие фонематическое внимание и восприятие, различение на слух неречевых звуков и звуковых

единиц языка, помогают в значительной степени улучшить произношение ребенка.

Специалисты Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» оказывают раннюю психолого-педагогическую помощь Детям с синдромом Дауна, они рекомендуют вводить логоритмические занятия в комплекс развивающих и коррекционных занятий для детей с синдромом Дауна, используя в упражнениях детские песенки, потешки, стихи и игровые упражнения, рассчитанные на соответствующий возраст.

При правильном подборе материала логоритмика помогает развивать «слабые стороны», характерные для детей с синдромом Дауна, то есть позволяет регулировать мышечный тонус, приобретать опыт точной и согласованной работы всей мышечной системы, в том числе мышц артикуляционного аппарата, развивать слух, фонематическое восприятие, голос, внимание и память. Логоритмические упражнения опираются на «сильные стороны» детей с синдромом Дауна: хорошие способности подражать жестам, артикуляции и звукам, хорошее зрительное восприятие, чувствительность к тактильно-двигательной стимуляции, развитую эмоциональную сферу, высокий интерес к взаимодействию и сотрудничеству с окружающими людьми.

Построение логоритмических занятий основывается на тех же принципах, с использованием тех же методов и видов упражнений, перечисленных выше. Так использование игр, развивающих мимику и артикуляцию, помогают детям с синдромом Дауна преодолеть сниженную чувствительность своего лица и невозможность свободно управлять мелкими лицевыми мышцами. Игры этого раздела логоритмики помогают им улучшить мимическую и артикуляционную моторику, то есть произвольную подвижность челюстей, губ, щек и языка. Ритмические упражнения направлены на выработку темпа и ритма речи и учат ребенка ориентироваться на ритмическую основу слогов, слов и фраз. Особенно полезно в тех случаях, когда ребенок, проговаривая многосложное слово, не умеет отражать его ритмическую основу, поскольку не чувствует её, как это часто бывает у детей с синдромом Дауна.

Логопедическая ритмика включается в комплекс индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с синдромом Дауна. Положительный эффект достигается, когда несколько специалистов (логопед, дефектолог, психолог) работают в команде, осуществляется преемственность, поддерживается одна лексическая тема на индивидуальных и подгрупповых занятиях с логопедом и групповых занятиях логоритмикой (например, в условиях работы центра ранней помощи).

В ходе изучения теоретических аспектов особенностей развития речи детей с синдромом Дауна и проведения комплексной диагностики уровня их речевых и коммуникативных навыков, определилась необходимость использования в комплексной коррекционной работе с этими детьми методики логопедической ритмики.

Почему именно методика логоритмики была выбрана для занятий? Во-первых, поскольку все окружающее нас живет по законам ритма, то любое

ритмическое движение активизирует деятельность мозга ребенка. Во-вторых, логоритмика способствует формированию и развитию речи, что является обязательным условием общения в среде взрослых и сверстников. Речь способствует произвольной организации всех высших психических функций, входит в их структуру, регулирует деятельность и поведение. В-третьих, логоритмика формирует полноценное восприятие материала через взаимодействие показателей всех анализаторов, связывающих человека с окружающей действительностью [3]. Логопедическая ритмика оказывает коррекционно-развивающее воздействие на все сферы формирования речи и навыков общения детей с синдромом Дауна, базируясь на их «сильных сторонах» и помогая развивать «слабые стороны».

Цель обучающего эксперимента: вызывание речи и формирования навыков общения с применением групповых логоритмических занятий с детьми с синдромом Дауна 3-4 года жизни и оценка их эффективности.

Задачи обучающего эксперимента:

- Разработать организацию и содержание групповых логоритмических занятий для детей с синдромом Дауна 3-4 года жизни.
- Апробировать комплекс логоритмических упражнений, направленных на развитие речи и навыков общения у детей с синдромом Дауна 3-4 года жизни.
- Определить уровень речевого развития детей после обучающего эксперимента, сравнить показатели с результатами констатирующего эксперимента.

Логопедическая ритмика как коррекционно-развивающая методика строится на следующих основных принципах, которые использовались нами при планировании и проведении занятий следующим образом:

- Принцип систематичности и последовательности в обучении. Занятия проводились в системе, регулярно, новая тема прорабатывалась на протяжении нескольких занятий с постепенной подачей изучаемого материала.
- Принцип прочности в обучении. Необходимым условием в выработке двигательных, слуховых и речевых навыков являлось многократное повторение изучаемого материала с целью создания здоровых динамических стереотипов.
- Принцип наглядности в обучении. Широко использовалась наглядность изучаемого материала, которая обеспечивалась использованием на занятиях игрового и картинного материала. Активно использовались атрибуты сюжетно-ролевых игр и сказочных персонажей, это стимулировало активность детей к речевой и другим формам деятельности. Важным требованием при разучивании новых движений является практический показ движений взрослым.
- Принцип доступности. Игры и упражнения подбирались таким образом, чтобы они были доступны по сложности для выполнения. Усложнение двигательных, речевых и музыкальных заданий происходило постепенно.

Практически это достигалось оптимальным распределением материала на занятиях в течение коррекционного курса.

- Принцип воспитывающего и развивающего обучения. В ходе занятий у детей развивались познавательные способности, эмоционально-волевая и поведенческая сфера.

- Принцип связи обучения с жизнью. Для детей важно знать, зачем нужны те или иные знания, они должны быть закреплены на практике, поэтому мы рекомендовали родителям переносить элементы занятий в реальную жизнь для закрепления навыков коммуникации.

- Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей. Мы проводили коррекционно-развивающие мероприятия с группой, как единым учебным коллективом, в то же время индивидуально подходили к каждому ребенку с учётом его возрастных, речевых и психофизиологических возможностей.

Специфические принципы ритмики:

- Принцип развития обуславливает одновременное осуществление в процессе двигательной деятельности умственного, нравственного, эстетического и сенсорного воспитания.

- Принцип всестороннего воздействия учитывает влияние ритмических занятий на организм в целом. Ритмические и логоритмические средства повышают общую тренированность организма, совершенствуют нервно-рефлекторные механизмы регуляции, создавая новые взаимоотношения между функциональными системами организма ребенка.

- Принцип учета симптоматики определяет физические возможности детей.

- Принцип комплексности предполагает связь логопедической ритмики с психолого-педагогическими воздействиями и основными видами музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально – ритмические движения и т.д.).

Во время проведения занятий логопедической ритмикой мы использовали наглядные, словесные и практические методы обучения.

Основным методом являлся наглядный метод обучения, который, прежде всего, предполагал непосредственную демонстрацию того, как нужно выполнять то или иное упражнение (дыхательное, артикуляционное, двигательное, речевое). Для лучшего усвоения образов логопед использовал игрушки, картинки или фотографии с изображёнными на них героями занятия, а также подключал соответствующее этим героям музыкальное сопровождение, усиливающее целостное восприятие. Наглядный метод обеспечивал яркость чувственного восприятия и двигательных ощущений.

В процессе обучения методические приемы отбирались с учетом степени усвоения двигательного материала, общего развития детей и состояния их физического здоровья. Так, при обучении движению используются следующие приемы:

- наглядно-зрительные - показ педагогом образца движений или отдельных двигательных элементов; подражание образцам окружающей жизни; использование зрительных ориентиров при преодолении пространства, наглядных пособий (игрушек, фотографий, картин);

- тактильно-мышечные - включение в двигательную деятельность различных средств (например, бег по сенсорной дорожке), тактильно-мышечная наглядность выражается также в непосредственной помощи педагога;

- наглядно – слуховые – звуковая регуляция движений, лучший слуховой наглядностью является инструментальная музыка или песня.

Словесные методы обучения обращены к сознанию занимающегося ребенка, они помогают осмысливать поставленную задачу и осознанно выполнять двигательные упражнения. С учетом познавательных особенностей детей исследуемой группы во время обучающего эксперимента мы использовали следующие приемы:

- краткое объяснение новых движений с опорой на наглядный метод (демонстрацию движения педагогом);

- указание, необходимое при воспроизведении показанного педагогом движения или при самостоятельном выполнении упражнений занимающимися детьми;

- очень краткие и четкие, как правило, одноступенчатые инструкции и команды;

- сигналы с использованием различной интонации и динамики педагога; в качестве сигналов использовались игровые зачины, которыми так богато русское народное творчество;

- короткие образные сюжетные рассказы в сочетании с наглядностью для развития выразительности движений и лучшего перевоплощения в игровой образ.

Практические методы использовались для обеспечения действенной проверки правильности восприятия движения на собственных мышечно-моторных ощущениях.

- Использовался наиболее эмоционально-эффективный игровой метод, близкий к игровой деятельности детей дошкольного возраста, учитывающий элементы наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. Этот метод дает возможность совершенствовать разнообразные двигательные навыки, развивает самостоятельность движений, быстроту ответной реакции на изменяющиеся условия, развивает творческую инициативу.

- На логоритмических занятиях широко использовалась игра на детских музыкальных инструментах.

При подготовке к логоритмической работе были использованы следующие методические разработки: практический материал из публикаций Центра ранней помощи «Даунсайд Ап»; конспектов логоритмических занятий для детей с тяжелыми нарушениями речи Е.В. Кузнецовой; музыкальных занятий из опыта работы Центра лечебной педагогики; а так же элементы

фонетической ритмики из пособия для воспитателей и логопедов Н.В. Микляевой; фольклорные и развивающие игры из опыта работы Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир»; логопедические распевки, пальчиковая и артикуляционная гимнастика из учебно-методического пособия для педагогов Н.В. Нищевой; песни с жестами по методике «Музыка с мамой» Сергея и Екатерины Железновых.

Методика логоритмических занятий с детьми с синдромом Дауна

Логоритмическая работа с детьми исследуемой группы проводилась в трех направлениях.

- 1) Воспитание и коррекция неречевых процессов:
 - слухового внимания,
 - слуховой памяти,
 - оптико-пространственных представлений,
 - зрительной ориентировки на собеседника,
 - координации, переключаемости движений,
 - чувства темпа и ритма в движении,
 - эмоционально-волевой сферы.
- 2) Воспитание и коррекция речевых процессов:
 - продолжительности речевого выдоха,
 - темпа, ритма дыхания и речи,
 - орального праксиса,
 - просодии,
 - фонематического слуха.
- 3) Отработка навыков общения:
 - отработка в игровой форме навыков невербального и вербального общения с педагогом и друг с другом: обращения, просьбы,
 - простые ролевые игры.

Структура проведения логоритмических занятий

В рамках обучающего эксперимента логоритмические занятия посещали 5 детей в возрасте от 2 до 4 лет с синдромом Дауна. Занятия по логопедической ритмике проводились на базе Центра поддержки семей с детьми с особенностями развития «Дорогою добра» регулярно в течение 8 месяцев, с августа 2013 г. по март 2014 г., один раз в неделю, продолжительность одного занятия 25-30 минут. Логоритмику вел логопед, ему ассистировал групповой педагог (тьютор), оказывая детям необходимую помощь. Музыкальный руководитель Центра обеспечивал музыкальное сопровождение занятий. Родители детей присутствовали на занятии, мы рекомендовали им повторять дома те игры, распевки и задания, которые предлагались детям на занятиях. Логопедическая ритмика была включена в комплекс индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с синдромом Дауна в Центре. Все дети посещали занятия с логопедом в малых группах (по 2 человека), индивидуальные или подгрупповые занятия с дефектологом. Осуществлялась преемственность между педагогами Центра, на всех занятиях поддерживалась одна лексическая тема.

Занятие по логоритмике состояло из трёх частей: подготовительной, основной и заключительной.

Подготовительная (вводная) часть составляла 5 минут. Сюда входили различные виды упражнений, подготавливающие организм к основной двигательной и речевой нагрузке. Это различные виды ходьбы и бега: марш, ходьба с движениями рук, с изменением направления, со сменой движения.

Основная часть продолжительностью 15-20 минут включала в себя 3 комплекса упражнений:

- упражнения, сидя в кругу на полу - комплекс «круг»,
- танцевальные и двигательные упражнения - комплекс «танец»,
- упражнения сидя на стульчиках - комплекс «линейка».

В комплекс «круг» входили упражнения на развитие зрительной, слуховой и слухоречевой памяти и внимания, упражнения с музыкальными инструментами, игры на развитие навыков коммуникации.

В комплекс «танец» - музыкально-двигательные и музыкально-ритмические упражнения с предметами и без них; упражнения, развивающие координацию речи и движения с музыкальным сопровождением и без него.

В комплекс «линейка» входили упражнения на развитие продолжительного речевого выдоха и силы звучания голоса, пропевание гласных звуков и слогов, пение песен с жестами, элементы фонетической ритмики, пальчиковые игры, артикуляционная гимнастика.

Каждый новый комплекс начинался с подготовительного момента с элементом неожиданности: логопед доставал сундук, дети стучали по нему и вместе с логопедом хором говорили: «Тук-тук, тук-тук, что же прячет наш сундук?». Из сундука доставалась новая игрушка (герой задания), или картинка, или музыкальные инструменты. Это структурировало занятие и удерживало интерес детей.

На заключительную часть занятия отводилось 5-7 минут. В неё входили подвижные игры, простые игры-драматизации с речевым сопровождением, музыкальные игры-драматизации, упражнения на восстановление дыхания и релаксацию, различные виды спокойной ходьбы.

В содержание занятий были включены следующие виды упражнений:

- Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции;
- Упражнения на тренировку основных видов движений; ориентацию в пространстве; регуляцию мышечного тонуса;
- Игровые упражнения, направленные на развитие мелкой моторики;
- Игровые упражнения, развивающие слуховое восприятие;
- Игры-упражнение с предметами;
- Упражнения, активизирующие внимание и память;
- Упражнения, формирующие чувство музыкального размера и темпа;
- Ритмические упражнения;
- Пение;
- Упражнения в игре на музыкальных инструментах;

- Танец и пантомима;
- Игровая деятельность, упражнения на развитие творческой инициативы.

Поскольку получасовое занятие не могло вместить сразу все виды деятельности, на занятиях выделялись обязательные разделы, такие как ходьба, дыхательные упражнения, пальчиковые игры и пение, а остальные части чередовались.

При выборе методических упражнений, речевого и двигательного материала мы учитывали особенности детей с синдромом Дауна, их сильные и слабые стороны, уровень речевого недоразвития, навыки, сформированные на логопедических занятиях.

Для успешного обучения детей с синдромом Дауна учитывались некоторые особенности в проведении занятий и подборе материала.

- Музыкальный и речевой материал был адаптирован, тексты песен упрощались, некоторые слова заменялись на более простые по слоговой структуре, в песни вставлялись элементы пропевания гласных звуков, слогов, звукоподражаний, междометий;

- Подача материала была эмоционально окрашена, речь логопеда была бодрой и выразительной, на занятиях создавалась доброжелательная, эмоционально насыщенная атмосфера совместного творчества детей и взрослых;

- Темп речи логопеда был достаточно медленным; любые комментарии, объяснения или указания давались четко, немногословно и понятными детям словами.

- Для занятий использовались яркие, привлекательные, лаконичные и понятные картинки и игрушки. Материал для занятий логоритмикой подбирался с учетом доступности пониманию детей, то есть знакомый по обычным жизненным ситуациям и другим развивающим занятиям в Центре. Если предлагалась новая игрушка или картинка, то детей сначала знакомили с ней и убеждались, что дети поняли, о чем идет речь.

- Новые слова и действия обязательно многократно повторялись детьми вслед за логопедом, а потом и самостоятельно. Каждое занятие предполагало повторение пройденного материала, в который постепенно включаются новые элементы.

- Логопед следил за тем, чтобы произносимое слово соотносилось с предметом и действием.

- Во время занятия мы следили за своевременной сменой видов деятельности, чтобы дети не уставали и могли сохранять внимание на происходящем.

- Логопед обязательно поддерживал и поощрял любую попытку детей проявлять речевую активность, инициировать общение или включиться в предлагаемую игру. Детям было очень важно понимать, что их старания замечены, что они успешны.

- Желание каждого ребёнка подражать взрослому и активно участвовать в процессе занятия поддерживалось благодаря музыкальному сопровождению и игровым приемам.

- Широко использовались речевые игры – подражание голосам животных. Логопед учил детей на примере своей речи, активно побуждая его к подражанию.

Логопедическая ритмика позволяет развивать многие неречевые и речевые умения и навыки у ребенка дошкольного возраста с синдромом Дауна.

Очень важно развитие двигательной сферы. Хотя дети с синдромом Дауна к возрасту трех лет уже умеют достаточно уверенно ходить, необходимо продолжать работать над совершенствованием этого навыка, стараясь его разнообразить и усложнить, чтобы двигательная компетентность малышей продолжала возрастать. В процессе логоритмики обязательно включаются упражнения на дальнейшее развитие навыка ходьбы; тренировку чувства равновесия при ходьбе, беге и прыжках; тренировку способности ориентироваться в пространстве; развитие способности детей к движению в заданном темпе, умению координировать свои действия по сигналу, менять направления движения со сменой музыки или ритма. Используются упражнения на развитие навыка манипулирования предметами как без музыкального сопровождения, так и под музыку; умением действовать в паре со взрослым, а затем и с другим ребенком; упражнения на развитие быстроты, силы, ловкости, произвольности движений.

Сниженный мышечный тонус приводит к тому, что дети с синдромом Дауна не очень хорошо могут ощущать движения артикуляционного аппарата и, следовательно, произвольно ими управлять. В занятия логоритмикой обязательно вводится обучение детей простейшим артикуляционным движениям по подражанию взрослому, отработка основных артикуляционных поз.

Логоритмические упражнения на развитие дыхания помогают выработать правильное речевое дыхание, увеличивают продолжительность вдоха, его силу. Их можно сочетать с движениями рук, поворотом туловища, приседанием. В них включен речевой материал, произносимый на выдохе.

Занятия логоритмикой способствуют развитию у детей внимания и памяти, поскольку именно внимание и память во многом определяют дальнейшее развитие таких психических функций, как речь, мышление и деятельность. Очень важно постоянно тренировать способность малыша сохранять внимание на предлагаемых ему играх и заданиях, увеличивать объем внимания, чтобы он мог воспринимать все больше и больше объектов в относительно короткий интервал времени, а также учить его распределять и переключать внимание. Выполняя задания, ребенок тренирует и свою память, поскольку ему приходится запоминать и предметы, и просьбы-инструкции, и игры. Логоритмические упражнения тренируют умения удерживать внимание на предмете, игрушке, картинке, на определенном задании; формируют восприятия регулирующей словесной инструкции или просьбы; развивают

способности запоминать предметы, картинки и инструкции-просьбы; формируют способности запоминать последовательности действий во время различных игр; тренируют двигательную память.

Занятия логоритмикой обязательно предполагают развитие слухового внимания, восприятия и слуховой памяти, что необходимо детям с синдромом Дауна. Во время занятий необходимо учитывать работу над развитием способности различать и узнавать неречевые звуки; различением силы звуков (тихо - громко), высоты (низко - высоко); узнаванием мелодий знакомых песен; узнаванием звуков окружающей среды, которые ребенок может слышать в повседневной жизни, например, лай собаки или скрип дверей, гудок машины или шум поезда; формированием слухового восприятия и слуховой памяти с использованием детских музыкальных игрушек (погремушка, колокольчик, бубен, барабан).

Занятия логоритмикой стимулируют развитие пассивной и активной речи ребенка, поскольку он имеет хорошую возможность подражать звукам и слогам, словам, которые произносит педагог; активно произносить, договаривать звуки, слоги, слова; учиться понимать обращенную речь; произносить слова по слогам, то есть формировать слоговую структуру; узнавать и различать на слух знакомые звуки, слоги, слова; регулировать высоту и силу своего голоса; совершенствовать произношение слов; пополнять пассивный и активный словарь.

При проведении логоритмических занятий компенсация речевого нарушения осуществляется через активное включение тех видов деятельности, которые обеспечиваются работой правого полушария мозга, а также формирование межполушарного взаимодействия, которое обеспечивает компенсацию нарушенных двигательных, внеречевых и речевых функций у ребенка.

Литература.

1. Артемова, Е.Э. Логоритмика в системе коррекционной работы с детьми с нарушением речи / Е.Э. Артемова, Е.Н. Докучаева // Журнал «Школьный логопед». – 2012. - №3. – С. 74-77.
2. Баряева, Л.Б. Музыкальное воспитание: Программа обучения и воспитания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин и др. – СПб., 2001.
3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика. Учебник для студентов высших учебных заведений / Г.А. Волкова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с. – (Коррекционная педагогика).
4. Грибова, О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит: Книга для тех, кому это интересно / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 48 с.
5. Железнов, С. Азбука-потешка. Русские потешки и считалки с нотами-картинками / С. Железнов, К. Железнова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001

6. Жиянова П.Л. Как сделать, чтобы ребенок захотел говорить? Общие рекомендации к формированию общения и речи ребенка с синдромом Дауна / П. Л. Жиянова // Синдром Дауна XXI век. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2011. - № 2 (7). – С. 33-35.
7. Кумин, Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна / Л. Кумин; пер. с англ. Н.С. Грозной. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 280 с.
8. Константинова, И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком. Взгляд нейропсихолога / И.С. Константинова. – М.: Теревинф, 2013. – 352 с.
9. Микляева, Н.В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ: Пособие для воспитателей и логопедов / Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Ю.Н. Родионова. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 112 с. – Библиотека логопеда-практика
10. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Джульетта Алвин, Эриел Уорик; под ред. Э.Уорик; пер. с англ. [Ю.В. Князькиной]. – 3-е изд., стер. – М.: Теревинф, 2008. – 208 с. – (Особый ребенок)
11. Музыкальные занятия и логоритмика для детей с синдромом Дауна / Сост. Л.В. Лобода; ред. Е.В. Поле. – 2-е изд. - М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. – 80 с.
12. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М., 1985
13. Пение и музыка как средство развития речи у детей с синдромом Дауна / По материалам Дж. Баркер (Down Syndrome News & Update, Vol. 1, No. 3, pp. 133-135. Copyright 1998 The Down Syndrome Educational Trust) Перевод с английского К.Я. Кравченко [Электронный ресурс] / – Электрон.дан. – Режим доступа <http://downsideup.org/ru/publikacii>
14. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием / Н.А. Рычкова. - М., 1998.
15. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. - М.: ТЦ Сфера, 2001. — 128 с.
16. Хьюз, Дж. Учимся общаться с рождения / Дж. Хьюз, перевод Н. С. Грозной // Синдром Дауна XXI век. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2012. - № 2 (9). – С. 22-27.
17. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях / под ред. Ю. В. Липес. – М.: Теревинф, 2006. – 48 с. – (Лечебно-педагогические программы).

Т.А.Нильсен магистрант 1 курса дефектологического факультета
МГГУ им. М.А. Шолохова
Н.П.Ходакова д.п.н., доцент МГГУ им. М.А. Шолохова

КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ И ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

В наши дни проблема девиантного поведения является одной из остро стоящих проблем человечества. По данным официальной статистики Министерства внутренних дел Российской Федерации ежегодно 57% детей - подростков, из которых более 30% с ограниченными возможностями интеллектуального здоровья совершают противоправные действия, бродяжничают, занимаются проституцией, употреблением психоактивных веществ, заканчивают жизнь самоубийством. На передний план вышел не просто вопрос девиантного поведения, а тот факт, что возраст первичных попыток совершения девиаций становится все более ранним.

Множество ученых уже ни один десяток лет бьется над вопросом объяснения причин девиантного поведения. Существует множество теорий, пытающихся истолковать, что подталкивает детей - подростков на такие экстремальные шаги?

На наш взгляд, проблему девиантного поведения умственно отсталых школьников хорошо иллюстрирует "теория разбитых окон", разработанная американскими учёными Джеймсом Уилсоном и Джорджем Келлингом в 1982 году. Данная теория применима ко многим сторонам человеческой жизни, являясь особенно ярким примером поведения обычных подростков, но в особенной мере подростков, имеющих ряд интеллектуальных нарушений.

Суть теории в том, что при виде какого-нибудь беспорядка люди перестают вести себя цивилизованно. Иными словами, явные признаки беспорядка и несоблюдения людьми принятых норм поведения провоцируют окружающих тоже забыть о правилах. В результате возникающей цепной реакции «приличный» ребенок копирует негативную модель поведения. Касаясь умственно отсталых детей - подростков, в силу их психических особенностей, данная теория работает безотказно.

Даже в самом развитом, высокоорганизованном и цивилизованном обществе не удастся достичь такого положения, когда бы абсолютно все его члены строго и повсеместно следовали утвердившимся в нем нормам и правилам, неукоснительно выполняя предписанные им социальные роли. В любом обществе всегда происходит какое-либо нарушение этих норм, правил и ролей, с которыми общество не может мириться. Такие социальные отклонения называются отклоняющимся, или девиантным поведением.

По мнению М.С. Певзнер (1959) происхождение нарушенного поведения у разных детей с умственной отсталостью различно. При одной из форм

олигофрению нарушение поведения определяются недоразвитием познавательной деятельности, при ней изменения поведения возникают только в той ситуации, которая олигофрену непонятна полностью. При другой форме олигофрению нарушения поведения тесно связаны с имеющимся грубым недоразвитием всей личности. Она так же полагает, что у умственно отсталых детей из-за замедленного развития психики при формировании поведения усиливается роль влечений.

Большое значение в оформлении типа отклоняющегося поведения, особенно у легко умственно отсталых, придают социальной среде, внушению, угрозам, имитации поступков окружающих лиц, особенностям социальной адаптации умственно отсталого, т.е. психогенно – травмирующим факторам.

В основе многих поведенческих реакций и эмоциональных расстройств у лиц с умственной отсталостью легкой и умеренной степени лежат разнообразные психогенно-травмирующие факторы. Полного перечня их нет в связи с индивидуальными особенностями личности каждого ребенка и его ответной реакции на психогенное воздействие. Так, «безобидная» ситуация для одних может явиться «шокирующим» фактором, иногда меняющим всю последующую жизнь человека, для других - нет.

Специалистам разного профиля (врачи, педагоги, психологи, юристы и др.) рекомендуется учитывать психогенно-травмирующие факторы, которые с большой долей условности сгруппированы В.Н. Гурьевой:

Сверхсильные, острые, внезапные:

- А) смерть на глазах ребенка;
- Б) убийство на глазах ребенка;
- В) изнасилование.

Субъективные, сверхсильные, острые (сверхзначимые для ребенка);

- А) смерть матери, отца;
- Б) неожиданный уход из семьи любимого родителя;
- В) известие, что родители не родные, что ребенок - приемный.

Острые, сильные и сверхсильные, следующие ситуации, следующие одна за другой.

Психогенные травмы, лежащие в основе посттравматических стрессовых расстройств и отличающиеся определенным своеобразием. Это стрессовое событие (кратковременное или продолжительное) исключительно угрожающего или катастрофического характера, которое может вызвать состояние дистресса почти у любого человека (природные катастрофы, сражения, несчастные случаи, роль жертвы пыток).

Психогенные травмы, связанные с воздействием на внутренние психологические комплексы ребенка.

Психогенные травмы, определяемые как ключевые переживания по отношению к каким – либо особенностям личности (тревожно-мнительные, истерические, сенситивно-шизоидные и пр.).

Психогенные травмы, сочетающиеся с депривацией (эмоциональной или сенсорной).

Психогенные травмы в период возрастных кризисов.

Психогенные травмы, связанные с неправильным воспитанием (отвержением ребенка, воспитанием по типам «кумира семьи», «Золушки», «ежовых рукавиц» и пр.).

Хронические психические травмы (неблагополучная семья, закрытые детские учреждения, служба в армии).

Комбинация острых и хронических психогенных травм.

Под влиянием психогенно-травмирующих факторов у подростков с умственной отсталостью наблюдаются углубления патохарактерологических реакций.

Патохарактерологические реакции - психогенные личностные реакции, которые проявляются преимущественно в разнообразных отклонениях поведения ребенка, ведут к нарушениям социально - психологической адаптации.

Проанализировав специальную литературу по общей, социальной, медицинской и возрастной психологии, касающуюся основных аспектов изучаемой проблемы можно прийти к выводу о том, что подростковый возраст является восприимчивым к любым экстремальным ситуациям, поэтому неадекватное реагирование на них проявляется в различных видах и формах социальных отношений. Они могут быть позитивными: художественное, техническое, научное творчество и т.п., а, также негативными: пьянство, наркомания, бродяжничество, проституция, самоубийство и т.п.

Восприятие подростками информации, имеет специфические особенности: их отношение в основном определяется информацией, которую они получают от сверстников, из видеофильмов, рекламных роликов.

Отсутствие систематической профилактической работы в школе восполняется некачественной информацией, которую подростки получают из других источников, выполняющих иницилирующие и провоцирующие функции формирования установки на девиантное поведение.

Авторы исследований Анцыферова Л.И., Ахромова А.Г. отмечают, что для подростков с девиантным поведением характерна тенденция изменения мотивации преступных действий. В них все более проявляется жестокость, корысть, агрессивность, стремление контролировать определенную территорию.

За последние годы, как утверждают Жуков М.Н., Кабачков В.А., Куренцов В.А., значительно обострились причины социального характера, подпитывающие преступность молодежи. Это, прежде всего, проблемы с трудоустройством, образованием, организацией досуга.

А.Н. Поддъяков показывает, что большинство подростков с девиантным поведением становятся потенциальным «резервом» взрослой преступности. Таким образом, к определяющим факторам девиантного поведения подростков относятся социальные и психологические условия жизни, факторы группового влияния, непосредственное психофизиологическое воздействие психоактивных средств, вызывающее состояние удовольствия или удовлетворенности.

Изучению личностных черт, характерных для подростков, склонных к девиантному поведению, посвящены работы А.А. Коломеец, Н.Г. Найденовой, Ю.П. Лисицына и др.

Исходя из выше изложенного мы приходим к выводу, что необходимо разработать такой комплекс медико-психолого-педагогических мер, который бы охватил наибольшую часть жизни подростка. По нашим наблюдениям, программы профилактики и коррекции девиантного поведения можно разделить на два направления: теоретическое и практикоориентированное. Оба эти направления имеют право на существование, но каждое из них имеет ряд достоинств и недостатков. По нашему мнению, программа должна отвечать ряду требований.

Система профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях должна учитывать имеющийся положительный опыт и вместе с тем новые требования общества. Она должна характеризоваться:

а). сочетанием государственных и общественных начал, сил и ресурсов в этой деятельности;

б). сочетанием четырех задач: воздействие на личность, среду, деятельность субъектов воспитания и профилактики, общественное мнение;

в). специализацией информационного фонда, методики, организационных форм и управления, кадров и ресурсов;

г). распределением функций между отдельными участниками профилактической деятельности с тем, чтобы противодействовать дублированию;

д). определением сферы применения мер воспитания, обеспечения нормальных жизненных условий, социальной помощи и собственно профилактики, включая правовые ее формы;

е). переходом в случае необходимости от преимущественно общевоспитательных к правовым мерам воздействия, обеспечения достаточности и своевременности этого воздействия.

Теоретические модели профилактики и коррекции, как правило, учитывают только личностное воздействие и оперируют психолого-педагогическими методами диагностики и коррекции, без средового и правового воздействия.

Практикоориентированные программы содержат ограниченные сферы применения мер воспитания, учитывая время нахождения подростка в образовательной организации.

Становится очевидным, что отсутствие комплексных мер воздействия на подростка будет малоэффективным. Принципами коррекционно - профилактической программы должны быть: честность; максимальный охват подростков группы риска; комплексность стратегий и методов; дифференцированный подход; непрерывность и длительность; максимальное участие всего общества во всех аспектах жизнедеятельности подростков.

Наша комплексная программа профилактики и психолого-педагогической коррекции умственно отсталых подростков с девиантным

поведением охватывает следующие направления, которые подробнее будут рассмотрены ниже, а именно: тесное взаимодействие с профильными медицинскими организациями и медицинским персоналом (психоневрологический диспансер); правовыми структурами в лице участкового уполномоченного полиции, который владеет знаниями в области юриспруденции и права и ведет учет подростков группы риска на своем участке; комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, оказывая социально-правовую поддержку детям - подросткам на закрепленной территории; систематическое оказание квалифицированной психологической и педагогической помощи умственно отсталым подросткам, обучающимся в специальной (коррекционной) школе VIII вида, а также планомерная психолого-педагогическая работа с родителями подростков с девиантным поведением.

Резюмируя вышесказанное, хочется отметить что, наша программа охватывает максимально полно жизнь умственно отсталого подростка на современном этапе и учитывает особенности подросткового кризиса, течения заболевания, среды, в которой находится подросток и родительско - детские отношения.

Под девиантным (от лат. *deviatio* — отклонение) поведением в современной социологии подразумевается, с одной стороны, поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам, а с другой — социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам.

Девиантное поведение присуще в большинстве своем умственно отсталым подросткам и имеет в своей основе социально-психологическую природу на фоне комплекса последствий органического эффекта. Особенности психической деятельности умственно отсталых подростков придают своеобразие его познавательной деятельности, искажают адекватное усвоение и выполнение нравственных норм и правил поведения.

Характер поведения конкретного подростка зависит от:

- уровня его социальной адаптированности (сферы и особенностей социально-психологических отношений, предшествующих условий жизни и воспитания, особенно в раннем возрасте),
- состояние его эмоционально волевой сферы (особенно в период возрастных кризисов),
- конкретной жизненной ситуации.

Эти факторы социального или личностного характера способствуют возникновению нарушений поведения у подростков с умственной отсталостью. Эти факторы препятствуют социально-трудовой адаптации умственно отсталых подростков, коррекции последствий дефекта.

Рассмотренные расстройства поведения и личности умственно отсталых детей-подростков помогут педагогам и психологам в их повседневной

деятельности. С целью предупреждения антиправовых действий и асоциальных поступков лиц с умственной отсталостью, а также для своевременного проведения медицинских мероприятий и психолого - педагогической коррекции нами разработана комплексная программа профилактики и психолого - педагогической коррекции девиантного поведения умственно отсталых подростков в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида.

Профессиональная, качественная работа педагогов, внедрение в специальную (коррекционную) школьную VIII вида практики научно-обоснованных психолого-педагогических рекомендаций по вопросам воспитания и перевоспитания "трудных учащихся" могут дать хорошие результаты в повышении культуры их поведения, качества знаний и профилактики правонарушений. Поэтому большое внимание в программе уделяется подростку как личности, способной адаптироваться и самореализоваться в жизни. Программа направлена на результативное разрешение проблем девиантного поведения учащихся специальной (коррекционной) школы. Она отличается целостным характером. Ее приемы сгруппированы в единую методическую систему, которая позволит предупредительно влиять на учащихся с целью их воспитания и развития.

Данная программа разделена на три модуля: "Психолого-педагогическое сопровождение", "Профилактика", "Работа с родителями".

Модули данной программы - это функционально законченные ее фрагменты, в тоже время взаимозависимые и отражающие связанные между собой ресурсы. Деление на модули позволяет более четко отслеживать связь со специалистами и упростить разработку календарно - тематического планирования.

Цель: психолого-педагогическая профилактика и коррекция девиантного поведения умственно отсталых подростков в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида.

Задачи:

1. коррекция воздействием на подростков средовыми факторами (природными, социальными), "терапия средой";
2. организация культурно-массовых и оздоровительных мероприятий; психогигиена семейного воспитания;
3. восстановление положительных качеств личности, которые получили у подростка незначительную деформацию (девиацию);
4. стимуляция положительных качеств, не утративших социальной значимости; интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
5. исправление как преодоление отрицательного, то есть ликвидация отрицательных качеств и вредных привычек.

Модуль 1. "Психолого - педагогическое сопровождение"

Психолого-педагогическое сопровождение является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с подростками

девиантного поведения, но выступает как комплексная поддержка и помощь подростку в решении задач развития, обучения, воспитания, адаптации и социализации.

Задачи психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых подростков с девиантным поведением:

- содействие подростку в решении актуальных задач развития, обучения, адаптации и социализации;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетенции учащихся, родителей, педагогов.

Направления работ по психолого-педагогическому сопровождению:

- диагностика;
- консультирование;
- развивающая работа;
- коррекционная работа;
- психологическое просвещение и образование.

Способы диагностики девиантного поведения подростков рассматриваются специалистами на следующих уровнях:

- оценка поступков подростка родителями, педагогами, родственниками (собеседование, беседа, опросник);
- опросник оценки поступков самого подростка;
- анализ психолого-педагогических характеристик, видеоанализ проблемных ситуаций, личных дел подростков.

Алгоритм диагностики девиантного поведения подростков следующий:

1. Опрос родителей по широкому кругу вопросов, касающихся проблемной ситуации, связанной с девиантным поведением подростка.
2. Педагогическое наблюдение за поведением подростка в школе, быту его реакция на замечания, предупреждения со стороны взрослых.
3. Педагогическое наблюдение учителя за учащимся на уроке, внеклассных мероприятиях за способами поведения подростка.

Диагностическая беседа с родителями для регистрации девиантного поведения (примерный список вопросов):

- физическое развитие подростка;
- уровень социальных отношений;
- взаимоотношения в семье;
- поведение ребенка в школе, по мнению родителей;
- взаимоотношения в семье;
- свободное времяпровождение ребенка.

Методы диагностики девиантного поведения:

1. Методика диагностики ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина.
2. Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.
3. Методика исследования акцентуаций характера Шмишека.

4. Цветовой тест Люшера.

5. Рисуночный тест "Человек под дождем".

Необходимым звеном являются тематические беседы на темы "Конфликт", "Борьба со стрессом", "Влияние рекламы на подростка", "Как сказать "нет"?" и др.

Практические занятия (тренинги): резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию; ассертивности или аффективно-ценностного обучения; формирования жизненных навыков.

Семинар "Мир в твоих руках".

Беседы с родителями на темы "Агрессия в семье", "Самооценка подростка", "Мой особенный ребенок" и др.

Модуль 2. "Профилактика".

Предметом и содержанием работы на уровне личности «в зоне распада» становится в настоящее время профилактика девиантного поведения.

Задача профилактики - самая актуальная, но трудно разрешимая. В общем плане она сводится к предупреждению отклонений, где наиболее важным является недопущение первого опыта правонарушения, а также минимизация социального вреда, наносимого девиациями обществу. Решение этой задачи требует высокого профессионализма специалистов. Процесс предупреждения и преодоления девиантного поведения осуществляется при помощи различных технологий и форм, выбор которых зависит от особенностей «трудных» подростков, причин возникновения и проявления их поведения, условий и возможностей превентивных воздействий.

Для осуществления профилактических мер целесообразны тематические беседы и тренинги с врачами ПНД, семинар с участием представителей КДН и ЗП и родителями обучающихся, тематические беседы с участковым уполномоченным полиции.

Модуль 3. "Работа с родителями".

Модуль включает в себя комплекс мер, обеспечивающих предупреждение нежелательного явления, события. Эти меры должны применяться тогда, когда взрослый видит или предвидит опасность.

На формирование поведения подростка оказывает влияние окружение, в котором формируется личность. Важную роль в формировании личности подростка играет ранний опыт воспитания ребенка в семье: семейные традиции, эмоциональный фон отношения родителей к ребенку и т.д. Следовательно, для повышения эффективности психокоррекционной работы необходимо включить в процесс ресоциализации подростков их родителей.

С этой целью планируются: родительские собрания, тематические беседы, индивидуальные встречи с классными руководителями и психологом школы, семинар - практикум на тему "Особенности подросткового возраста. Неагрессивное влияние на ребенка", анкетирование родителей.

Полученные в ходе работы, целесообразно распространить среди учителей - олигофренопедагогов для того, чтобы, при помощи профилактических и коррекционных мероприятий сократить число девиаций у

детей - подростков с умственной отсталостью, а также предотвратить формирование в детстве устойчивых черт личности, инициирующих девиантное поведение во взрослом возрасте.

Литература.

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ. М., 2000. 508 с.
2. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. М., 1983. Т. 5. 368 с.
3. Гурьева В.А. Систематика психогенно-травматизирующих факторов М. 2001.
4. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я. Психопатология подросткового возраста. ТГУ 1994.
5. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста. СПб.: СпецЛит, 2001. 463 с.
6. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
7. Кон И. С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
8. Лебединская К. С. и др. Клинико психологический анализ нарушений поведения у подростков (сообщение первое) // Дефектология. 1980. № 2. С. 4-14.
9. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999. 416 с.
10. Николаенко Н. Н., Островская М. И. Предпочтение цвета как показатель эмоциональноличностных характеристик (исследование в условиях переходящего угнетения правого или левого полушарий мозга) // Физиология человека. 1989. Т. 15. № 4. С. 11-15.
11. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. М., 1959.
12. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. М., 2002. 141 с.
13. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477с.
14. Zillmann D. Arousal and aggression / Geen R.G., Donnerstein E, eds. // Aggression: Theoretical and Empirical Reviews. Vol. 1. NY., 1983 P. 75-102.

Орлова О.С. докт.пед.наук., профессор МГГУ им. М.А.Шолохова
Бабина Г.В. канд. пед.наук, профессор МГГУ им. М.А.Шолохова
Шарипова Н.Ю. канд. пед.наук., доцент МГГУ им.М.А.Шолохова

ДИЗОРФОГРАФИЯ И ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕТАЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

Аналитическое рассмотрение современных логопедических исследований выявляет тенденцию к значительному увеличению внимания специалистов к проблемам усвоения орфографических норм родного (русского) языка учащимся общеобразовательной школы различных возрастных групп, т.е., к дизорфографии [2, 6].

В работах Р.И. Лалаевой дизорфография определяется как стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [9].

Анализ материалов экспериментальных исследований последних лет свидетельствует об устойчивом нарушении всех принципов русской орфографии (традиционного, фонетического, морфологического, дифференцированного и других), которое выявляется у школьников с трудностями ее усвоения [7, 8, 17].

Наибольшей распространенностью обладают трудности в реализации морфологического принципа написания слов. В заданных и самостоятельных текстах школьников преобладают ошибки морфологического, морфолого-грамматического и морфолого-синтаксического характера: ошибки написания безударных гласных в корне, проверяемых ударением; ошибки написания гласных в падежных окончаниях существительных; ошибки написания гласных в личных окончаниях глаголов и др.

Нарушения традиционного принципа написания слов так же являются многочисленными: правописание традиционных сочетаний (жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк, чн и др.); правописание непроверяемых безударных гласных в корне слова; правописание удвоенных согласных и др.

Ошибки в написании звонких и глухих согласных на конце и в середине слова; согласных в приставках на -з/с; гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов и т.п. свидетельствуют о нарушении фонетического принципа письма и правил графики.

Ограничение в реализации принципа дифференцированного написания слов проявляется в многочисленных ошибках лексикологического характера. Например, ошибки в написании приставок пре- и при-, когда выбор (дифференциация) гласной е или и определяется значением слова.

Трудности в реализации лексико-логического принципа русской орфографии обладают наименьшей распространенностью и проецируются в ошибки слитного, раздельного или дефисного написания слов, предлогов и слов. Нарушение семантического принципа проявляются в написании строчных

и прописных букв, правописании имен собственных. Нарушения слого-морфемного принципа написания слов продуцируют ошибки переноса слова с одной строки на другую.

В трудах отечественной лингвистической школы является традиционным рассмотрение вопросов, касающихся сущности такого явления, как орфографическая ошибка, выяснения причин ее появления, анализа орфограмм русского языка, чаще других подвергающихся искажению [4, 5].

Под орфографической ошибкой принято понимать факт неправильного выбора знака из двух конкурирующих.

Ряд исследователей рассматривают орфографическую ошибку как системное явление, в основе которого заложено противоречие, возникающее между ограниченной множественностью выбора и единичностью нормы. В работах А.В. Глазкова говорится о том, что под множественностью следует понимать внутренне обусловленную (то есть языковую) возможность существования нескольких вариантов написания слова; под единичностью нормы – декларирование одного из вариантов написания верным. Автор делает вывод о том, что причиной квалификации некоторых вариантов как ошибочных является наличие верного варианта. Анализируя факт появления орфографической ошибки, автор говорит о том, что наиболее существенными ограничениями во множественном выборе являются следующие: наличие орфографического правила (известного или неизвестного пишущему, адекватно или неадекватно им истолкованного и т.д.); типичные модели сочетаемости букв, различающиеся большей или меньшей частотностью; маркированность / немаркированность букв; соответствие между написанным словом и словом произнесенным; аналогии, приводящие к тому или иному результату [4].

Анализ литературы различных областей научного знания, наши экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что появление ошибок письма детерминировано множеством факторов:

- неосвоенностью фонетико-фонологических (фонематических) явлений (детерминирует трудности различения ребенком звуков в слабой позиции, проблемы в различении фонетически близких слов);
- ограниченностью индивидуального лексикона и сужением спектра лексико-семантических связей (патологически проецируется на процессы подбора проверочных слов, определения мотивирующей основы);
- невозможностью освоения морфологического состава лексической единицы (определяет трудности идентификации морфем, установления межморфемных связей);
- недостаточностью ритмизации речевого потока, нарушения слоговой структуры слова (провоцируют ошибки переноса слов, правописания строчных и заглавных букв).

Отечественная лингвистика признает приоритетное место орфографии в структуре современного русского языка, выявляет ее социально значимую функцию, которая является отражением «глубинных потребностей национального (русского) сознания вообще, языкового – в особенности, и

метаязыкового - в частности» [5, стр. 20]. Метаязыковая функция языка, выделенная и охарактеризованная О.Р. Якобсоном (1985), современной лингвистикой трактуется как функция «самоописания» языка, раскрытия «своих субстанциональных, структурных и прочих характеристик собственными средствами» [13, стр.25]. Метаязыковая функция русского языка соотносится с его уникальной способностью - рефлексивностью, под которой понимается «возможность мысли и речи о языке с помощью его же лексико-грамматических средств» [10, стр. 19]. Специфика трактовки феномена «русская орфография» заключается в признании ее уникальной собственной метаязыковой природы.

В основе овладения орфографией русского языка лежит метаязыковая способность обучающегося, целенаправленное развитие которой опосредует успешное усвоение орфографии. Постигание ребенком норм и правил правописания русского языка невозможно без учета развития его лингвистических и металингвистических способностей. Воспитание в школьнике исследовательского отношения к родному языку, целенаправленное развитие метаязыковой способности ребенка выступают надежным гарантом нивелирования рисков возникновения трудностей усвоения законов русской орфографии. Под метаязыковой способностью следует понимать возможность осознанного манипулирования языковыми явлениями и фактами, рационального отношения к речи, когда язык выступает в качестве исследовательского объекта для учащегося [18].

Целенаправленное формирование «металингвистического поведения» ребенка следует реализовывать еще в дошкольном возрасте. В ряде зарубежных публикаций рассматриваются критерии, на основании которых можно судить о металингвистической манере поведения детей старшего дошкольного возраста. К рассматриваемым критериям отнесены возможности а) дифференциации формы и значения слова; б) членения слова на слоговые (и / или морфемные) составляющие и определения сходных и различных элементов; в) выявления объективных аспектов, связанных с принадлежностью слов к одному лингвистическому коду [20].

В вопросах оценки состояния метаязыковой (металингвистической) способности значимым выступает не только и не столько статичное, сиюминутное рефлексирование, а динамическое и постоянное состояние металингвистического восприятия многообразия мира родного языка. По мнению ряда авторов, для психической деятельности человека, обладающего состоятельностью в развитии метаязыковой способности, применимы характеристики «метавосприятие», «метавнимание» «метапамять», «метапознание». Необходимость специального целенаправленного сопровождения ребенка от интуитивного знания целей собственного высказывания и адекватного их применения к достижению уровня аналитического осмысления структурных, семантических и других особенностей родного языка и появления метакогнитивного контроля над

любой деятельностью признается центральной задачей обучения детей дошкольного и школьного возраста родному языку [21].

Целенаправленное формирование метаязыковой способности школьников с дизорфографией предполагает обучение в овладении целым рядом умений и навыков. Рассмотрим некоторые из них: а) слоговой анализ, синтез, трансформирование; б) морфемный анализ, синтез, трансформирование; в) осознание деривационных отношений слов (отраженное в анализе, трансформировании, восстановлении, самостоятельном построении словообразовательных цепочек), г) овладение языковой семантикой.

Анализ рассматривается как вид мыслительной операции, под которой понимают процесс расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, сторон [14].

Психологический аспект рассмотрения анализа как вида мыслительной деятельности предполагает выделение: 1) анализа-фильтрации - отсеивании одной за другой не оправдавших себя проб решений (элементарный анализ проблемной ситуации посредством проб); 2) направленного анализа через синтез, когда собственно анализ определяется и направляется к определенной цели через синтетический акт соотнесения условий с требованиями поставленной задачи.

В педагогических исследованиях представлены этапы овладения различными видами анализа учащимися общеобразовательных школ: начальный (частичный), комплексный и системный [14]. Считается, что преобладающими видами анализа у младших школьников являются частичный и комплексный. В ходе частичного анализа выделяются только некоторые компоненты или свойства языкового явления, что приводит к неполному, одностороннему осмыслению языковых понятий и / или правил. Комплексный анализ актуализирует вычленение или описание всех частей или свойств рассматриваемого языкового материала. При этом установление взаимоотношений и взаимовлияний элементов и признаков остается за рамками учебных действий. Системный анализ языковых единиц включает в себя систематизацию элементов, установление их иерархии, определение возможностей их структурирования, комбинаторики и трансформации. Процессы анализа и синтеза взаимосвязаны и совершаются в единстве. Например, некоторые слова осмысливаются только в контексте (на основе синтеза), что приводит к более полному и глубокому пониманию фразы, т.е. к новому синтезу. Следует отметить, что в методических работах процедуры языковой аналитической деятельности рассматривают как наиболее доступные по сравнению с операциями синтеза [14].

Исследования навыка сформированности слогового анализа и синтеза представлены в логопедических исследованиях, касающихся проблемы коррекционного обучения детей с недоразвитием речи.

Одним из направлений нашего исследования явилось выявление особенностей метаязыковой способности школьников с дизорфографией при

выполнении экспериментальных заданий, нацеленных на реализацию одного из видов языкового анализа, а именно, слогового.

Учащимся третьих классов общеобразовательной школы, испытывающих выраженные трудности в усвоении орфографии русского языка, были предложены следующие виды заданий:

1) Слоговой анализ слов (с определением места ударения и без определения места ударения). Речевой материал составили 2-х сложные, 3-х сложные, 4-х сложные слова без стечения согласных звуков и содержащие стечения согласных звуков.

Примеры экспериментальных заданий:

- слоговой анализ слов без определения места ударения по следующим инструкциям: «раздели слова на слоги», «скажи, сколько слогов в слове», «определи порядок следования слогов в слове»;

- слоговой анализ слов с определением места ударения по следующим инструкциям: «раздели слово на слоги», «определи ударный слог (его место)», «назови безударный ((-ые), место в слове)».

2) Позиционный слоговой анализ слов без наглядной опоры (определение позиции слога в слове).

Примеры экспериментальных заданий:

- определение места слога в слове (по счету)
 - а). [ли]: малина, корабли, лимон;
 - б). [ри]: курица, рисунок, фонари;
 - в). [ва]: вагон, дрова, новатор;
- определение заданного слога по порядковому номеру по следующей инструкции: «назови (1-ый, 2-ой, 3-ий, 4-ый) слог в слове»

- а). 3-ий слог: пасека, пелена, равнина;
- б). 1-ый слог: зеркала, неделя, рыбалка;
- в). 2-ой слог: чемодан, пылесос, правило;
- г). 4-ый слог: перемена, пирамида, телевизор.

- определение слога предшествующего заданному слогу (ударного) по следующей инструкции: «определи после, какого слога стоит слог...»

- а). [ва]: корова, дубрава, грива, кавалер;
- б). [та]: капуста, конфета, парта, зарплата;
- в). [лу]: скорлупа, каблуки, палуба, полумесяц;
- г). [ка]: гадюка, скакалка, копилка, лягушка;

- определение слога, следующего за заданным слогом

- а). [та]: табурет, таракан, фантазер, тарелка;
- б). [ба]: бабушка, бабочка, забава, кабачок;
- в). [ка]: кабина, кабинет, наказание, макароны;
- г). [на]: наволочка, наказание, панамы, санаторий

- определение заданного слога по указанной позиции «между» по следующей инструкции: «определи между, какими слогами стоит слог...»

- а). [пи]: капитан, рапира, напиток, капитал;
- б). [ме]: камера, затмение, семена, замена;

- в). [ве]: заведение, завешание, завеса;
- г). [зи]: резина, казино, низина, кузина.

Анализ результатов данной части эксперимента показал, что школьники третьих классов рассматриваемой категории имеют выраженные трудности оперирования слоговой структурой слова, недостаточную сформированность представлений о слоговом составе слова, неумение выделять структурные элементы слова и устанавливать их последовательность, определять ударный и безударный элементы. Анализ результатов проведенного эксперимента позволяет говорить о способности к реализации частичного (начального), реже – комплексного видов анализа у школьников с трудностями овладения орфографией русского языка и их несостоятельности в овладении систематизированным анализом, предполагающим осознание структурных компонентов слова, их иерархизации, законов взаимодействия и комбинирования в словах.

Морфемный анализ, синтез и трансформирование слов из заданных морфем является обязательным условием овладения нормами современной русской орфографии. Сознательное применение морфологического принципа орфографии предполагает сформированные представления о грамматическом значении слова в целом и отдельных его частей.

Исследователь Авакумова Е.А. (2002) рассматривает морфемно-деривационный компонент языковой способности в качестве «детерминанты орфографической интуиции». Исследования автора показали, что специальные упражнения, активизирующие морфемно-деривационную деятельность ребенка дошкольного возраста, положительно сказываются на его последующей успешности в овладении орфографией русского языка. Автор говорит о том, что одной из основ формирования орфографической интуиции является практический языковой опыт морфемно-деривационной деятельности детей [1].

В работах Голева Н.Д. указывается на то, что «ведущим принципом решения орфограмм является деривационно-мотивационный фактор, следовательно, возникает необходимость включать в орфографическую деятельность поиски истоков словопроизводства» [5, стр. 26].

Умение анализировать морфемный состав слова и устанавливать наличие / отсутствие в нем определенных орфограмм связано с актуализацией поисковой деятельности школьника, с развитием саморегуляции и целенаправленности действий с языковым материалом.

В рамках следующего направления нашего исследования с дизорфографией пятых классов общеобразовательной школы были предложены следующие виды заданий:

- 1) частичный морфемный анализ слова (разбор по составу): заиндевелый, собираемся, подношение, разбросанный и др.;
- 2) отбор слов (из ряда предложенных), подходящих к заданной схеме: $\wedge \cap \neg \square$ в словах распределение, небезопасный, развёрнутый, бездорожье, расположен и др.;

3) поиск объединяющей морфемы в заданных словах, распределение слов по наличию / отсутствию данной морфемы:

- приставки по- в словах пора, покаты́й, поле, полетел, поляна, посуху и др.;

- приставки с- в словах сжечь, смелый, сладость, прыгнуть, скворушка, спорить и др.;

- суффикса -н- в словах склонность, законный, колыбельная, зерно, важный, варёный и др.;

4) комбинирование морфем в слова: ёнч пт ик (птенчик), нн лак ирѡва ый (лакированный), рук дѣль о ть нича (рукодельничать) и др.

5) фрагментарный морфемный анализ:

- определение приставки, объяснение ее правописания, поиск слов со сходным значением приставки: прислоняться, безвременье, перестраховка.

- определение суффикса в заданном слове, поиск слов со сходным значением суффикса: тряпица - сестрица, кузница, избранница, частица и др.

- определение корня в заданном слове, поиск слов, имеющих общую мотивацию [3].

Выявлены многочисленные случаи идентификации части морфемных структур слова с игнорированием оставшихся (например, в слове «подношение» выделена только приставка, в слове «безвременный» — только корень). Неверная идентификация морфемных частей слова, игнорирование некоторых морфем, слияние нескольких морфем в одну полностью деформировали презентацию морфемного состава слова и исказили последующую его категоризацию (например, в слове «собираемся» приставка со- включена в состав корня, в некоторых вариантах — суффикс и окончание отнесены к корню; в слове «подношение» суффикс включен в состав окончания, в словах «небезопасный», «расположен» выявлены случаи определения двух приставок как одной, в слове «пополнение» — отнесение части корня (по) к приставке, в слове «поляна» часть корня по определена как приставка, тогда как в слове «посуху» приставка определена как часть корня; слова «бездорожье», «развёрнутый» отнесены в категорию слов, подходящих к заданной схеме и др.).

Школьники с дизорфографией показали выраженные трудности оперирования морфемной структурой слова (как в процессе аналитического, так и синтетического видов мыслительной деятельности), недостаточную сформированность представлений о морфологическом составе слова, неумение выделять морфологические элементы слова и устанавливать влияние данных частей слова на изменение его смыслового значения. Анализ результатов проведенного эксперимента позволяет говорить о способности к реализации частичного (начального), реже – комплексного видов анализа у школьников с дизорфографией и их несостоятельности в овладении систематизированным анализом с возможностью установления структуры морфем, их иерархизации, законов взаимодействия и комбинирования в словах.

Процесс изучения школьниками морфемного состава слова, получение опыта аналитического его рассмотрения и синтезирования слов из морфем является своеобразной тренировочной базой, на основе которой формируется овладение семантическими отношениями в языке: лексической семантикой (мотивированных лексических единиц) и семантикой морфем.

В исследованиях Потебни А.А. введено понятие «внутренняя форма слова», которую следует понимать как осознаваемую говорящими мотивированность значения слова значением составляющих его морфем или исходным значением того же слова: «в слове мы различаем внешнюю форму, т.е. членораздельный звук, содержание, объективируемое посредством звука, и внутреннюю форму, или ближайшее этимологическое значение слова, тот способ, каким выражается содержание» [11, стр.178]. Внутренняя форма слова представляет собой буквальный смысл, который складывается из значений морфем, образующих слово (корня, приставки, суффикса), это ощущаемый говорящими способ представления значения в слове [10, стр. 54]. Так, для слова «колдун» внутренней формой является значение - «тот, кто колдует», для слова «безымянный» - «тот, у кого нет имени» и т.д. Внутренняя форма слова делает значение слова мотивированным. Овладение внутренней формой слова является одним из базовых условий развития метаязыковой способности.

Определяющее значение имеет словообразовательный опыт детей, получаемый ими в процессе овладения устной речью. Самостоятельные метаязыковые упражнения ребенка дошкольного возраста тренируют его в постижении словообразовательных моделей родного языка.

В работах Слобина Д. указывается на то, что словотворчество маленьких носителей русского языка следует признать уникальным феноменом, не существующим в опыте детей других языковых групп [19]. С.Н. Цейтлин связывает высокую лингвокреативность с особенностями русского языка, заключающимися в его сложноорганизованной системе слово – и формообразования [15, стр.168]. Так, пример «пальто шьет пальтовник» (там же, стр. 175) иллюстрирует генерализованное состояние продуктивного в словообразовании суффикса НИК, при этом, ребенок демонстрирует не только усвоение определенной словообразовательной модели, но и осознание значения, которое придает данный суффикс слову – принадлежность к профессии (дворник – человек, подметающий двор, скотник – ухаживающий за скотом, садовник – работающий в саду и др.).

В школьном возрасте дети с трудностями усвоения орфографических норм русского языка нуждаются в пролонгированном целенаправленном, систематическом обучении словообразовательным особенностям родного языка. Словообразование, как раздел учебного курса по русскому языку, предполагает постижение отношений однокоренных слов, которые отличаются друг от друга словообразовательными суффиксами и префиксами и имеют разное лексическое значение (например: птица - птичник; город - пригород; книга - книжонка; море – моряк и др.). Для успешного построения деривационной цепочки любой степени сложности (состоящей из двух, трех,

четырёх элементов) школьнику необходимо не только ориентироваться в мотивационных отношениях слов, составляющих ее, и способах словообразования в русском языке, но и обладать умениями анализировать морфемный состав слова.

Следующим из направлений нашего исследования явилось выявление возможностей ориентирования школьников с дизорфографией в деривационных особенностях родного (русского) языка. В экспериментальной работе приняли участие школьники пятых классов общеобразовательной школы.

Учащимся были предложены следующие типы заданий:

1) анализ предложенных деривационных цепочек с точки зрения их полноценности (полноты, завершенности) (например, вода – подводный – подводник, или болтать – болтун – болтунишка);

2) восстановление деривационных цепочек путем добавления недостающего (или возможного) слова в медиальную, инициальную или финальную части (например, _____ - завить – завиток; кольцо - кольцевать – _____ - окольцованный; белый — _____ — _____ — побелка; готовый – готовить – заготовить – _____ (заготовка));

3) трансформирование искаженных последовательностей слов в деривационных цепочках (например, водный - подводный – вода – подводник);

4) самостоятельное построение словообразовательных цепочек (например, для слов «пригородный», «проталинка»).

Анализ результатов рассматриваемой части эксперимента позволяет говорить о наличии специфики усвоения деривационных отношений слов школьниками с дизорфографией.

Так, при анализе предложенных деривационных цепочек учащиеся ошибочно определяли неполно представленные деривационные цепочки (содержащие пропуски, лакуны) как полноценные, завершенные, и, наоборот, в завершенные словообразовательные последовательности стремились вписать лишнее (как правило, однокоренное) слово (болтать – болтун – болтушка – болтунишка). При необходимости добавления недостающего слова наблюдался хаотично представленный набор однокоренных слов с разными приставками, часто - окказиональных (зреть – подозрелый – прозрение; искать – подыскать – обыск; пере красоваться – красоваться – покрасоваться; таять – таял – подтаял – проталина). Восстановление последовательности словообразовательной цепочки производилось с ошибками, школьники произвольно меняли порядок предложенных слов, без учета ступенчатого характера деривационных отношений (водный - подводник - подводный – вода). Самостоятельное построение деривационных цепочек так же производилось с ошибками: школьники затруднялись в определении мотивирующего слова, представляли набор однокоренных слов или нарушенную деривационную последовательность, отказывались от выполнения данного задания и оставляли попытки выполнения данного вида экспериментальных заданий.

Представленные виды ошибок, зафиксированные у школьников с дизорфографией, позволяют определить ряд деривационных моделей, которые доминируют в использовании учащимися данной категории.

1. Пустая (лакунарная) модель

Отражает полное или частичное отсутствие деривационных вариантов. Школьники, использующие преимущественно лакунарную модель при построении деривационных цепочек, практически демонстрируют абсолютную невозможность определения последовательности, которая приводит от исходного слова к итоговому, поэтому в моделях присутствуют пропуски (лакуны).

Зреть - _____ - прозрение (вместо зреть-прозреть-прозрение);

Таять - _____ - _____ - проталинка (вместо таять-протаять-проталина-проталинка);

Кольцо – кольцевать - _____ - окольцованный (вместо кольцо-кольцевать-окольцевать-окольцованный).

2. Гнездовая Модель

Характеризуется наличием в деривационной цепочке слов, принадлежащих к одному словообразовательному гнезду, что не отражает последовательность ее построения, собственно деривационной цепочкой не является.

Зреть – прозревать - прозрение

Таять – подтаять – протаять - проталинка

Кольцо – кольцевание – закольцевать - окольцованный

3. Хаотическая (Окказиональная) модель

Отражает попытку выстраивания слов в последовательную цепочку, однако последовательность слов представлена хаотично, без соблюдения деривационной последовательности.

Таял - таять – проталина – протаять

4. Полная словообразовательная (Продуктивная) модель.

В данном случае школьники демонстрируют возможности построения деривационных цепочек любой степени сложности.

Анализ результатов эксперимента показал, что школьники с дизорфографией преимущественно используют лакунарную, гнездовую и окказиональную модели. В заданиях, нацеленных на анализ словообразовательных цепочек, преобразование окказиональных вариантов в продуктивные, самостоятельное построение деривационных цепочек школьники с дизорфографией оказываются несостоятельны. Результаты проведенного эксперимента показывают ограниченность возможностей учащихся данной категории в осознании мотивационных и деривационных отношений слов.

Несформированность слогового и морфемного видов анализа и синтеза, недостаточность в овладении словообразовательными отношениями родного языка, несостоятельность в осознании языковой семантики провоцирует появление дизорфографии и прогрессивность ее течения у школьников.

Проявления в несформированности различных составляющих метаязыковой способности имеют различную комбинаторность: у части школьников преобладает недостаточность в овладении аналитико-синтетическими процессами, у других учащихся – словообразовательными, сочетающимися с трудностями осознания специфики языковой семантики лексических и морфемных единиц. В ряде случаев выявляется несформированность всех составляющих метаязыковой способности. Недостаточность каждого из указанных компонентов является фактором, определяющим возникновение дизорфографии.

Литература.

1. Аввакумова Е. А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка: На материале эксперимента с детьми 6-7 лет : автореф. диссертации ... кандидата филологических наук / Елена Алексеевна Аввакумова. - Кемерово, 2002.
2. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Ивановна Азова. - М., 2006.
3. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Оперирование морфемной структурой слова как индикатор лингвистической компетенции школьников с дизорфографией // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы I международной научной конференции посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Р.И. Лалаевой, 29 ноября 2012г. / под общ. Ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – стр.24-29.
4. Глазков А.В. Орфографическая ошибка как предмет лингвистического исследования: автореф. диссертации...канд. филол. наук / Алексей Владимирович Глазков. – М., 1999.
5. Голев Н.Д. Антиномии русской орфографии. 2-ое изд.- М., 2004.
6. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов. Методические рекомендации и упражнения. М.: Школьная Пресса; 2003.
7. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. – М., 2013
8. Корнев А.Н. Метаязыковые механизмы нарушения письма и чтения у детей // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ /Под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008, стр.64-75
9. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. - СПб: СпбГУПМ; 1999.
10. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. – 2-ое изд., испр., М., 2000
11. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: 1976.

12. Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: Межвузовский сборник научных статей / Отв. ред. А.Н. Ростова. – Кемерово – Барнаул, 2008.
13. Сигал К.Я. Метаязыковая функция в свете экспериментально-психолингвистического исследования сочинительных отношений // Экспериментальные исследования языка и речи. Сб. научных трудов. М., 2003. С. 25-68.
14. Тлюстен Л.Ш. Роль языкового анализа и синтеза в повышении орфографической грамотности младших школьников // Л.Ш.Тлюстен Образовательные технологии: Сборн. науч. тр. – Воронеж, 2006. - №1. – С.156-160
15. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2000.
16. Шарипова Н.Ю. Исследование метаязыковой способности школьников в когнитивной парадигме / Мультидисциплинарный научно-практический журнал «Голос и речь». - №2 (10), 2013, стр.43-51
17. Шарипова Н.Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы / Интернет-журнал "Проблемы современного образования". - № 2, 2013, стр. 152-159, <http://www.pmedu.ru>
18. Якобсон Р.О. Избранные работы. – М., 1985.
19. Slobin D. Abstract of Soviet studies of child language // The genesis of languages. – Ed. Smith and Miller, Cambridge, 1966.
20. Pinto M.A., Candilera G. La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il Tam-I. Test di abilità metalinguistiche. 1: 4–6 anni. Manuale di istruzioni. Milano, 2000.
21. Tunmer W.E., Pratt C, Herriman M.L. Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications. Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo, 1984.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Такого понятия как речь людей с синдромом Дауна не существует. Каждый фактор, который негативно влияет на навыки общения детей и взрослых, сказывается и на навыках общения детей с синдромом Дауна. Одни факторы можно до некоторой степени нейтрализовать или устранить, другие значительно скомпенсировать с помощью современных методов работы [9].

У детей с умственной отсталостью имеет место системное недоразвитие речи, обусловленное уровнем интеллектуального недоразвития. Могут наблюдаться все формы нарушений речи (дислалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и т.д.), нарушается фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Особенности речевых расстройств у детей с умственной отсталостью состоит в том, что преобладающим в их структуре является семантический дефект.

По мнению С.Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи детей с умственной отсталостью является «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» [11]. Ребенок долго не различает звуки речи, не разграничивает слова в связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора.

Для речевого развития детей с умственной отсталостью характерно отсутствие или чрезвычайно позднее появление спонтанного лепета и (что очень важно для последующего овладения речью) лепета в ответ на говорение взрослого. Отмечается значительное запаздывание появления первых слов; весьма замедлено, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью: переход от произношения отдельных слов к построению двусловного предложения растягивается (по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками) на долгое время [2].

Чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; наблюдается фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действие, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения (М.С.Певзнер, О.В. Правдина, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева и др.).

Для детей с синдромом Дауна характерно значительное отставание активной речи ребенка при относительно сохранном ее понимании, уменьшенный объем активного словаря, нарушение формирования лексико-грамматического строя, семантики и прагматики [9].

Современный подход к формированию навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна базируется на учете особенностей их психомоторного профиля (фенотипа), что подразумевает учет сильных и слабых сторон их развития.

Сильные стороны могут стать залогом успешного формирования навыков общения и речи и должны быть положены в основу организации занятий с ребенком [5].

1. Хорошие имитационные возможности – позволяет использовать повторение за взрослым неречевых и речевых сигналов: мимики, интонации, движений, жестов, звуков, слогов и слов.

2. Хорошее развитие зрительного восприятия и зрительной памяти, использование зрительных подсказок: предметов, рисунков, жестов, табличек со словами. Это улучшает понимание речи и стимулирует собственную речевую активность ребенка.

3. Чувствительность к тактильно-двигательной стимуляции – развитие навыков общей и мелкой моторики, в том числе различных видов гимнастики и массажа может быть эффективным и для развития речи.

4. Интерес к взаимодействию и сотрудничеству с окружающими людьми, взрослыми и сверстниками, что может стать одним из главных стимулов для развития общения и речи ребенка.

Речь предполагает сложную координацию мышц, сбалансированность и высокую функциональность центральной и периферической нервной системы, достаточную сформированность высших психических функций. Трудности в становлении речи детей с синдромом Дауна связаны с рядом причин.

Слабые стороны, которые могут повлиять на развитие речи детей с синдромом Дауна. При синдроме Дауна во всех слоях и зонах коры головного мозга имеется врожденная слабость и дисгенезия (недоразвитие) нейронов, которые сочетаются с поразительной малочисленностью малых интернейронов во 2-м, 3-м и 4-м слоях и пирамидных нейронов между слоями 3 и 4 [13, 14]. Соотношение пирамидных нейронов и интернейронов различно у разных людей с синдромом Дауна, но всегда приводит к некоторой дисфункции торможения. Более того, снижение числа или эффективности нейронных связей ниже критического порога подрывает становление синхронизации, которая лежит в основе развития и созревания кортикальных нейронных связей в пренатальном и раннем постнатальном периодах [13, 14]. Неустойчивая (противоречивая) или слишком слабая тормозная модуляция в функционировании пирамидных клеток может лежать в основе развития когнитивной дисфункции и/или дезорганизации, наблюдаемой у детей с синдромом Дауна в дошкольном детстве и начальной школе [15].

Знание проблемных сторон развития детей с синдромом Дауна помогает заранее предвидеть возможные сложности и разработать обходные пути для их разрешения, а также включить в программу занятий разделы, позволяющие свести имеющиеся нарушения к минимуму. Особенности, влияющие на

развитие речи детей с синдромом Дауна и пути их преодоления представлены в таблице 1.

Таблица 1

Трудности формирования речи детей с синдромом Дауна и пути их преодоления

Трудность	Пути решения
Возможно снижение слуха, что становится помехой в восприятии речи окружающих.	Наблюдение сурдолога, слухопротезирование при необходимости, использование упражнений направленных на развитие слухового внимания.
Снижен объем кратковременной слуховой памяти. Именно поэтому возникают сложности в выполнении многоступенчатых инструкций, затруднено воспроизведение слов по подражанию на слух (ребенок не удерживает образ слова, поэтому не может его воспроизвести).	Упражнения, направленные на тренировку кратковременной памяти (запоминание и повторение последовательности неречевых и речевых звуков, постоянное использование речевых инструкций и т.д.)
Возможные проблемы со зрением могут помешать ясно увидеть артикуляцию окружающих, а значит, и подражать ей. При высокой степени потери зрения нарушается соотнесение слова и конкретного объекта или действия, т.е. понимание речи.	Коррекция с помощью очков, использование крупной, яркой, фактурной наглядности.
Процессы обработки информации, формирования отклика на нее и собственно проявление реакции у детей с синдромом Дауна замедлены.	Необходимо давать ребенку дополнительное время, чтобы дождаться его реакции.
Сниженный тонус, нарушение телесной чувствительности мешают ребенку контролировать движения органов артикуляции.	Грудное вскармливание, как можно более ранний переход к употреблению твердой пищи, правильная организация кормления, логомассаж, артикуляционная гимнастика.
Анатомические особенности строения ротовой и носовой полости могут создавать трудности в формировании правильного звукопроизношения. Нарушение соотношения ротовой и носовой полостей, выступающих в роли резонаторов, влияют на мелодические компоненты речи.	Упражнения, направленные на тренировку всех качеств голоса.

Нарушения функции щитовидной железы могут влиять тембр, темп и высоту голоса.	Медикаментозная коррекция гипотиреоза препаратами гормонов щитовидной железы.
Неправильная организация кормления – позднее введение твердой пищи, не обеспечена достаточная подготовка органов артикуляции к совершению мелких и точных движений.	Организация правильного кормления, тренировка мышц, участвующих в артикуляции. Грудное вскармливание.
Возможно нарушение общего и речевого дыхания, стридорозное дыхание. Частые респираторные заболевания, увеличенные аденоиды и миндалины влияют на объем и силу выдыхаемого воздуха, на частоту вибрации связок.	Обычно эти явления проходят сами и в лечении не нуждаются. Симптоматическое лечение, использование дыхательных упражнений, нормализующих вдох и выдох.
Недоразвитие познавательной деятельности, обусловленные задержкой моторного развития, своеобразием получения и обработки информации, поступающей от анализаторов (нарушение сенсорной интеграции).	Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка (логопед, дефектолог, психолог, эрготерапевт).

Все перечисленные особенности не обязательно встречаются у каждого ребенка с синдромом Дауна. Своевременно оказанная помощь помогает избежать вторичных нарушений. Именно поэтому с первых дней жизни ребенка необходимо осуществлять комплексную коррекционно-педагогическую работу по развитию всех сторон речи ребенка.

Специфика логопедической работы с детьми с умственной отсталостью обусловлена, с одной стороны, характером нарушения высшей нервной деятельности, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой - особенностями речевого развития и структурой речевого дефекта. Можно выделить следующие особенности логопедической работы с детьми с нарушениями интеллекта.

1. В связи с тем, что ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности, весь процесс логопедической работы должен быть направлен на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

2. С учетом характера нарушений речи, логопедическая работа проводится над речевой системой в целом. На каждом логопедическом занятии идет коррекция нарушений не только фонетико-фонематической, но и лексико-грамматической стороны речи.

3. Особенности логопедической работы с детьми с умственной отсталостью является максимальное включение анализаторов, сочетание предметной и иллюстративной наглядности.

4. Важнейшее значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы.

5. Коррекцию нарушений речи необходимо увязывать с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторики ребенка. Учитывая тесную связь в развитии ручной и артикуляционной моторики в логопедические занятия необходимо включать упражнения тонких движений рук, задания по оречевлению действий, элементы логопедической ритмики.

6. В связи с тем, что старые условно-рефлекторные связи у детей очень консервативны, изменяются с трудом, необходимо особенно тщательно отработать этапы закрепления правильных речевых навыков.

7. При логопедической работе с детьми с нарушениями интеллекта необходима частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме. Это обусловлено слабостью замыкательной функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного укреплению.

8. Усвоенные в логопедическом кабинете правильные речевые навыки детей исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале. В связи с этим очень важно закрепить правильные речевые навыки в различных ситуациях (диалог с детьми, разговор по телефону, пересказ прочитанного и т.д.)

9. Учитывая быструю утомляемость, склонность к охранительному торможению, необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключения ребенка с одной формы работы на другую.

10. Особенностью логопедической работы с детьми с умственной отсталостью является тщательная дозировка заданий и речевого материала. Специфика познавательной деятельности обуславливает необходимость постоянного усложнения заданий и речевого материала.

11. Для эффективного усвоения правильных речевых навыков необходим медленный темп работы.

12. Следует поддерживать у ребенка интерес к исправлению речи, воздействовать на его эмоциональную сферу.

13. В связи с тем, что нарушения речи у детей с умственной отсталостью носят стойкий характер, логопедическая работа осуществляется в более длительные сроки.

14. Несформированность контроля, слабость волевых процессов обуславливает необходимость тесной связи работы логопеда, воспитателя, родителей и всего остального окружения ребенка. Нужно так организовать педагогический процесс, чтобы не только на логопедических занятиях, но и в группе и дома осуществлялись закрепления правильных речевых навыков, необходимы контроль и помощь педагогов и родителей в коррекции расстройств.

При планировании логопедических занятий с детьми с нарушениями интеллекта, могут быть использованы методические разработки ряда авторов [4, 7, 10, 12 и др.].

Согласно Гвоздеву А.Н. в основе поэтапного формирования устной речи лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений [7]. Чтобы эффективно воздействовать на речевое недоразвитие, надо уметь выявлять не только характер и структуру дефекта, но и увидеть те потенциальные речевые возможности ребенка, на которые следует опереться в первую очередь. Обучение строится только на базе того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком.

Известно, что развитие понимания речи ребенком намного опережает появление у него активной речи и является базой и предпосылкой для возникновения последней [7]. Н.С. Жукова рекомендует выделять несколько уровней становления понимания речи у детей с речевым недоразвитием:

Нулевой: ребенок с сохранным слухом не воспринимает речь окружающих, иногда реагирует на свое имя, реже на интонации запрещения или поощрения.

Ситуативный уровень: понимает просьбы связанные с обиходным предметным миром. Знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, у родителей, у куклы, но не различает по словесной просьбе изображений предметов, игрушек, хорошо знакомых в быту.

Номинативный уровень: хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но с трудом ориентируется в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках. Совершенно не понимает вопросов косвенных падежей.

Предикативный уровень развития понимания речи: знает много названий действий, легко ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различает значения нескольких первообразных предлогов (на, в, около). Не различает грамматических форм слов.

Расчлененный уровень: различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфами) – флексиями, приставками, суффиксами (стол-столы).

Используя данные А.Н. Гвоздева, Н.С. Жукова выделила шесть этапов речевого развития. Название каждого этапа указывает на то новое качество, которое типично для речевой деятельности ребенка на данной стадии овладения языком.

Первый этап. «Однословное предложение» характеризуется наличием в речевой практике ребенка только отдельных слов и их фрагментов, звукоподражаний и других ненормативных средств общения и отсутствием возможности объединить две словесные единицы в одном высказывании.

Второй этап. «Предложения из слов-корней» характеризуется появлением нового качества: умением соединить в одном высказывании два и более

аморфных слова. При полном отсутствии глагольных слов с окончаниями 3-го лица изъявительного наклонения и словоизменением существительных.

Третий этап. «Первые формы слов или первые случаи словоизменения». В аномальной детской речи появляются конструкции типа именительный падеж + согласованный глагол изъявительного наклонения 3-го лица, с правильным использованием окончаний – ет, -ит. Некоторые слова начинают использоваться детьми в 2-3 формах.

Четвертый этап. «Усвоение флексий». Появляется возможность оформлять употребляемые слова с помощью разных окончаний. При построении речевого высказывания некоторые слова оформляются грамматически правильно, большинство же употребляется аграмматично. В речи отсутствуют предложные конструкции, в которых бы предлог и флексия одновременно бы использовались правильно по смыслу. Прилагательные оформляются через аморфные, неполногласные окончания: «каси» (красный).

Пятый этап. «Усвоение предлогов». Усложнение предложений в детских высказываниях, появляются попытки использования сложных типов предложений. При употреблении предложных конструкций много случаев правильного одновременного оформления простого предлога и флексий.

Шестой этап. Соответствует третьему уровню речевого развития, т.е. развернутой фразовой речи с пробелами формирования лексики, грамматического строя, фонетики.

Исходя из вышесказанного, логопедическая работа включает шесть этапов работы с детьми определенного уровня речевого развития, без учета формы нарушения речи и безотносительно к возрасту.

Так, например, на первом этапе основная задача логопедического воздействия - вызвать подражательную речевую деятельность в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимаемой речи. Этот раздел предназначается для логопедической работы с неговорящими детьми. Причем, автор указывает, что если неговорящие дети имеют низкий уровень понимания речи, то в первую очередь логопедическую работу нужно начинать с расширения понимания речи. Известно, что только при хорошем понимании речи (предикативный уровень и выше) ребенок может начать говорить. Если же уровень понимания речи достаточно высок, то на первый план выдвигается задача вызывания любых звукоречевых проявлений. В итоге логопедической работы на этом этапе – дети должны научиться в пассиве соотносить предметы и действия с их словесным обозначением. Пассивный словарь должен состоять из названий предметов, которые ребенок часто видит; действий, которые совершает сам или их совершают знакомые ему лица; некоторых своих состояний (холодно, тепло, жарко). У детей должна появиться потребность подражать слову взрослого. Словесная подражательная деятельность может проявляться в любых речезвуковых выражениях, без коррекции их со стороны взрослого.

При планировании и осуществлении логопедической работы с детьми с нарушением интеллекта большой интерес представляют методические

разработки Л.Г. Нуриевой, позволяющие развивать как экспрессивную, так и импрессивную речь у детей с ранним детским аутизмом [10]. Автор методики указывает, что замена вербальных, абстрактных образов зрительными, выстраивание визуального ряда (предмет-картинка-слова), является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми. Рекомендуется наиболее быстрый переход к обучению чтению, что увеличивает шанс вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи. Параллельно ведется работа по преодолению артикуляционной апраксии. Л.Г. Нуриева выделяет четыре этапа логопедической работы.

Первый этап. Первичный контакт. Формирование взаимодействия ученика с педагогом включает установление формального контакта, определение средств, способных привлечь внимание ребенка, выбор тех из них, которые в дальнейшем будут использоваться для поощрения на занятиях.

Второй этап. Первичные учебные навыки. Осуществляется постепенный переход к занятиям за столом, уменьшение роли матери на занятии, формирование учебных стереотипов, работа над опорными коммуникативными навыками (фиксация взора на картинке), использование речевых инструкций минимально.

Третий этап. Работа над указательным жестом и жестами «да» и «нет».

Четвертый этап. Обучение чтению. Проводится по трем направлениям: аналитико-синтетическое, послоговое, глобальное чтение, которые чередуются, так как каждый из них задействует различные языковые механизмы.

О.Е. Громовой предложена система занятий с детьми раннего возраста (от 1,5 лет) или с задержкой речевого развития в возрасте старше 2-2,5 лет [4].

Автор предлагает все занятия по развитию речи ребенка разделить на несколько этапов: подготовительный этап и логопедические занятия основного цикла (I, II и III этап).

Основные принципы проведения занятий согласно О.Е. Громовой:

- занятия следует проводить регулярно, не менее двух раз в неделю;
- в конце каждого этапа основного цикла проводится итоговое занятие, на котором следует кратко повторить пройденный материал;
- проведению основного цикла занятий предшествует подготовительный этап, продолжительность которого варьируется в зависимости от возраста ребенка, его готовности к взаимодействию со взрослым, навыков звукоподражания, копирования жестов, общей двигательной подвижности и моторной ловкости. Все занятия подготовительного этапа ориентированы на одного ребенка с целью определить индивидуальный уровень развития слухового и зрительного внимания;
- занятия основного цикла проводятся сразу с несколькими детьми раннего возраста. В мини-группу (3 ребенка) обязательно включается ребенок, уже начавший говорить и хорошо понимающий обращенную к нему речь. В начале основного цикла занятия могут быть и очень короткими — 5-7 минут, в конце – 30 минут;

- для поддержания интереса и внимания ребенка на одном занятии последовательно используется несколько разных игр, чтобы он в течение этого получаса менял свое местоположение, переходил от подвижных игр к занятиям за столом, играл с разными игрушками;

- итоговые занятия следует проводить со всеми детьми в группе. Они служат для осуществления предварительной оценки результатов развития речи каждого ребенка на протяжении всего основного цикла.

Автором методики предложены основные критерии изменений в речевой продукции детей.

I этап.

- уровень слухового и зрительного внимания;
- уровень общей моторной ловкости, точность движений, выполняемых руками;

- наличие жестово-мимических средств коммуникации;

- самостоятельная речевая продукция, сопровождающая выполнение действий.

III этап.

- уровень слухового и зрительного внимания;

- динамика формирования произносительных навыков (произвольные артикуляционные движения);

- использование жестово-мимических и других выразительных средств в общении;

- самостоятельная речевая продукция (инициативные высказывания ребенка), сопровождающая выполнение действий.

При разработке содержания занятий автор предлагает учитывать следующие педагогические направления, на которые следует обращать внимание при работе с детьми:

1. Развитие импрессивной речи, формирование предпосылок речевого мышления:

• развитие слухового внимания к неречевым и речевым стимулам, формирование у детей умения соотносить звуки с определенными объектами живой природы или предметами окружающей действительности;

• развитие зрительного внимания, навыков направленного наблюдения за называемыми предметами и выполнения действий по подражанию, тренировка памяти (зрительной, слуховой, тактильной);

• активизация жестовых средств общения, обучение детей основным конвенциональным жестам («первые жесты»);

• ознакомление детей с названиями предметов окружающей действительности, названиями основных действий и слов, указывающих на изменение положения предмета в пространстве;

• обучение детей выполнению речевых инструкций с наглядной опорой (указательный жест, демонстрация действия и т.п.) и без наглядной опоры.

2. Развитие активной речи и формирование речевых коммуникативных навыков:

- активизация речевых вокализаций, сопровождаемых жестово-мимическими средствами общения;
- поэтапное обучение детей построению простого предложения (слово-предложение, предложение из аморфных слов, слов-корней, двусоставное предложение);
- стимулирование инициативной речи ребенка в специально организованной ситуации общения.

3. Профилактика нарушений фонематического слуха, слоговой структуры слова и звукопроизношения:

- стимулирующее воздействие на формирование моторных функций артикуляционного аппарата;
- развитие длительного физиологического выдоха, правильного речевого дыхания;
- активизация звукоподражания у детей и воспроизведения по образцу 2—3-сложных слов и коротких фраз.

В книгах Е.А. Янушко описаны логопедические занятия и специальные приемы логопедического воздействия, учитывающие особенности работы с детьми раннего возраста (от 1,5 до 3 лет) [12]. Автор выделяет следующие особенности занятий с детьми раннего возраста:

- занятия должны быть основаны на подражании взрослому, его движениям, действиям и словам, а не на объяснении, беседе, внушении;
- элементы обучения необходимо вводить в специально организованные игры;
- чтобы новые знания, умения и навыки закрепились, необходимо многократное повторение пройденного;
- содержание материала должно соответствовать детскому опыту;
- материал для игр и занятий должен быть доступен для маленького ребенка;
- усложнение одного и того же задания происходит постепенно, от занятия к занятию (реализация принципа «от простого к сложному»);
- на занятиях с маленькими детьми не следует планировать длительные игры. Также во время занятия необходимо гибко варьировать длительность игр, в зависимости от ситуации, возможностей детей и их поведения;
- необходима четкая структура занятия - игра должна иметь начало, продолжение и конец;
- каждое занятие должно включать несколько разноплановых игр, сменяющих одна другую;
- необходимо сочетать четкое планирование занятия с гибкостью его проведения — отдельные части занятия можно сократить или расширить, что-то отложить до следующего занятия или ввести новый, незапланированный ранее, элемент;
- чтобы навыки и знания закреплялись, необходимо постоянно их использовать в самых разных ситуациях;
- необходима положительная оценка деятельности детей.

Для максимального раскрытия речевого потенциала ребенка с синдромом Дауна необходим комплексный подход к организации занятий. Работа по активизации собственной речевой активности ребенка не должна осуществляться изолированно, только на занятиях с логопедом. С первого дня жизни в любую совместную деятельность ребенка с родителями и специалистами должны включаться элементы, направленные на формирование речи. Наиболее эффективно обучение навыкам общения и речи детей с синдромом Дауна осуществляется при погружении ребенка в благоприятную речевую среду. В младенческом возрасте – это общение с родителями, братьями и сестрами, бабушками и дедушками, друзьями семьи. Затем круг общения расширяется – чем больше сеть социальных контактов семьи ребенка с синдромом Дауна, тем больше вероятность наиболее полноценного овладения речью и способности к социальной адаптации.

Многие дети с синдромом Дауна готовы общаться задолго до того, как они начнут использовать для этих целей вербальные средства, настоящую речь. Речь дается им с трудом, т.к. это сложный процесс, включающий правильное дыхание, контролируемые вибрации голосовых связок, резонанцию звуков с помощью носового или ротового резонатора, адекватное напряжение мышц и координация движений всех органов артикуляции (зубов, губ, языка, мягкого и твердого нёба)[9].

Для того, чтобы создать предпосылки формирования речи, П.Л. Жиянова [5] рекомендует использовать на занятиях специальные методы и средства, учитывающие особенности развития ребенка с синдромом Дауна:

1. Создание условий для формирования у ребенка навыков общения с окружающими людьми, поддержка неречевых средств общения: контакта глаз, интонации, улыбки, движений, жестов.

2. Формирование у ребенка навыков взаимодействия и общения со взрослыми в быту и игре.

3. Формирование навыков понимания речи окружающих и стимуляция активной речи ребенка. Стимуляция использования речевых средств общения.

4. Многие дети с синдромом Дауна испытывают большие трудности с усвоением знаний путем восприятия информации на слух. Результаты научных исследований говорят о недостаточной вместимости фонетического хранилища в системе памяти, и это существенно затрудняет накопление словарного запаса. Детям с синдромом Дауна свойственны специфические трудности с усвоением правильных паттернов звуков и слов. При знакомстве с новым словом важно удержать и сохранить звуковые паттерны. Кроме того, их необходимо связать со значением слова. Позже, желая использовать это слово в речи, мы извлекаем соответствующий паттерн из памяти. У детей с синдромом Дауна весь этот процесс сопряжен с большими трудностями. Именно поэтому, в каждое занятие включаются упражнения для тренировки кратковременной слуховой памяти (развитие внимания, умение слушать и соблюдать очередность).

5. Дополнительные способы стимуляции речи (массаж мышц лица и органов артикуляции, упражнения для развития мелкой моторики, дополнительные способы развития общего и речевого дыхания).

6. Наличие у ребенка дополнительных нарушений, например зрения, слуха, эмоциональной сферы, диктует необходимость вносить необходимые изменения и дополнения в программу занятий. Шумовой фон во время занятий необходимо по возможности минимизировать. Важно, чтобы ребенок носил очки, и следил за их чистотой.

7. Особенности внимания, восприятия, памяти и мышления ребенка диктуют необходимость обеспечения как можно большей наглядности, использования медленного темпа и большого количества повторений.

8. Снижение мышечного тонуса и телесной чувствительности, гипермобильные суставы и чрезмерно эластичные связки, нарушения в системе равновесия требуют организации специальных занятий по развитию крупных движений, необходимых для развития двигательной, познавательной и социальной активности ребенка.

9. С детьми младенческого и раннего возраста наиболее эффективны не специально организованные занятия, а создание вокруг ребенка развивающей среды. Только когда ребенку исполнится полтора – два года, для него можно организовывать короткие занятия, которые по-прежнему проводятся в форме игры.

10. Необходимость длительной помощи в формировании навыков общения и речи. Исследования и наблюдения специалистов указывают на необходимость длительных занятий по формированию навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна. Наиболее благоприятным считается ситуация, когда ребенок получает необходимую помощь специалистов и имеет опыт общения с обычно развивающимися сверстниками.

Таким образом, анализ литературы показал, что проблема речевого развития детей является актуальной. Формирование и развитие речи у детей с нарушениями интеллекта (в том числе детей с синдромом Дауна) имеет свои особенности, требует понимания структуры дефекта, знания о нарушенных и сохранных функциях организма, но выяснено, что при разработке коррекционно-логопедических занятий могут быть использованы различные методические разработки и системы логопедического воздействия, при условии их модификации и адаптации в соответствии с особенностями детей.

Литература.

1. Артемова Е.Э. Логопедическая работа с детьми с нарушением интеллекта / Е. А. Артемова, А. К. Васина // Школьный логопед. - 2010. - № 4 (35).- С.51-57.
2. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. - М.: Просвещение, 1985. – 72 с.

3. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит: Книга для тех, кому это интересно / О.Е. Грибова – М.: Айрис-пресс, 2004. – 48 с.
4. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона: практикум: пособие для логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей / О.Е. Громова. – Москва: Просвещение, 2009. – 160с.
5. Жиянова П.Л. Как сделать, чтобы ребенок захотел говорить? Общие рекомендации к формированию общения и речи ребенка с синдромом Дауна / П. Л. Жиянова // Синдром Дауна XXI век. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2011. - № 2 (7). – С. 33-35
6. Жиянова П.Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна / П.Л. Жиянова. - 2-е изд. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2013. – 140с.
7. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2014. – 288с.
8. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия Методическое пособие.– М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап» при участии Гуманитарного центра «Монолит», 2004. – 264 с.
9. Кумин Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна / Либби Кумин; пер. с англ. Н.С. Грозной. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 280 с.
10. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. Разраб./ Л.Г. Нуриева. – Изд. 7-е.- Москва: Теревинф, 2013.- 107с.
11. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – Москва: Просвещение, 1970. – 198с.
12. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5-3 лет. / Елена Янушко. — Москва : Теревинф, 2007. — 232 с.
13. Grillner S Microcircuits in action-from CPGs to neocortex / Grillner, S., Markram, H., De Schutter, E., Silbeberg, G., LeBeau, F. E. // Trends in Neurosciences. 2005. Vol. 28. P. 525–533.
14. Hensch T.K. Critical period plasticity in local cortical circuits // Nature Reviews in Neuroscience, 2005. Vol. 6. P. 877–888.
15. Ross M., Galaburda A., Kemper T. Down`s syndrome: is there a decreased population of neurons? // Neurology. 1984. Vol. 34. P. 909–916.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПЕРВИЧНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ

Одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения является формирование у них связной речи. Полноценная самостоятельная речь, основанная на полных и четких представлениях об окружающем предметном мире - это один из ведущих факторов умственного и нравственного развития ребенка. Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической деятельности ребенка. Они затрудняют общение с окружающими, нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на развитие эмоционально-волевой сферы [14].

Развитие речи в дошкольный период протекает на фоне активной предметно-практической деятельности, когда ребёнок выделяет предметы, объединяет их и одновременно усваивает слова, которые их обозначают. Зрение оказывается доминирующим в познании окружающего мира. Около 99% всей информации человек получает через органы зрения.

Нарушение работы зрительного анализатора вызывает большие затруднения в познании окружающей действительности, сужая социальные контакты, ухудшая ориентировку в пространстве и возможность заниматься важными видами деятельности. Зрение имеет существенное значение в возникновении, развитии речи и её восприятии детьми, это подтверждается тем, что слепые от рождения начинают говорить значительно позже. Зрячий ребенок внимательно наблюдает за движениями языка и губ говорящих, пытается повторять их, хорошо подражает утрированным артикуляционным движениям.

Роль зрительного анализатора в психическом развитии ребенка бесспорно велика. Нарушение его функции вызывает у ребенка значительные затруднения в познании окружающей действительности, препятствует формированию коммуникативной деятельности, общению с социумом, ограничивает ориентировку в пространстве и возможности заниматься многими видами деятельности.

Глазная патология оказывает влияние на формирование эмоционально-волевой сферы в поведении детей. Трудности в обучении, игре, общении со сверстниками, бытовые проблемы могут вызывать у детей сложные переживания и негативные реакции.

Патология зрительной системы наносит огромный ущерб формированию психических процессов и двигательной активности ребёнка. Исследования психологов, дефектологов (Алексеева О.А., Волкова Л.С., Земцова М.И., Литвак А.Г., Солнцева Л.И. и др.) показали, что нарушения зрения у детей с раннего возраста создают трудности накопления ими сенсорного опыта, что задерживает формирование психологической базы речи.

Хотя в дефектологии накоплен материал, который свидетельствует о том, что патология зрения негативно сказывается на речевом развитии дошкольников, вместе с тем эта проблема мало изучена. Учитывая значимость овладения правильной речью, а также недостаточную разработанность вопроса о механизмах и путях коррекции речевого недоразвития у детей с патологией зрения (амблиопией и косоглазием), можно сделать вывод об актуальности данной проблемы.

Именно поэтому в дошкольный период жизни ребёнка очень важно обратить внимание на правильность развития всех компонентов языковой системы, так как их несовершенство негативно влияет на развитие устной речи, препятствует формированию письменной и способствует появлению дисграфии и дислексии.

Основным принципом дефектологии как целостной науки послужило выдвинутое Выготским Л.С. положение о том, что развитие аномальных детей подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально развивающегося ребёнка. При изучении особенностей развития детей с нарушением зрения необходимо опираться на работы, посвящённые изучению процесса овладения речью нормально видящими детьми.

По мнению Волковой Л.С., проблема нарушений речи у детей с дефектами зрения в логопедическом плане, судя по немногочисленным литературным данным, ни в один из периодов развития дефектологии углублённо не изучалась и не разрабатывалась.

Лишь с 20-30 годов 20 века начинают появляться немногочисленные работы, посвященные нарушениям речи у детей с патологией зрения. Но эти исследования специалистов в области логопедии и тифлопедагогики (М.Е. Хватцев, С.Л.Шапиро, А.Д.Шапиро, С.В. Яхонтов), в основном, посвящены изучению дефектов звукопроизношения. В 60-70 годы начались исследования, связанные с системным изучением речевых расстройств. Значительную роль в разработке этого направления сыграли исследования Левиной Р.Е. В работах Ефименковой Л.И., Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М., Никашиной Н.А., Орфинской В.К., Симоновой А.И., Спировой Л.Ф., Триггер Р.Д., Филичевой Т.Б., Цветковой Л.С. и др. рассматриваются вопросы, связанные с характером системного недоразвития или распада речи. Системный анализ речевых нарушений у детей, утвердившийся в логопедии, позволил по-иному увидеть и другие аспекты, которые могли иметь значение для понимания природы патологии речи у дошкольников с первичными дефектами зрения. Коробко С.Л. удалось выявить значительную группу слабовидящих детей с общим недоразвитием речи. Особенности развития и формирования речи слабовидящих раскрыты в исследованиях Бюрклена К., Коваленко Б.И., Крогиуса А.А., Скребицкого. А.И. Последующие исследования Волковой Л.С., Денискиной В.З., Жильцовой О.Л., Земцевой М.И., Плаксиной Л.И., Л.И.Солнцевой, Феоктистовой В.А. и др. внесли детализацию в характеристику особенностей речевого развития слабовидящих детей. Во всех перечисленных работах отмечается, что речевые расстройства у детей с нарушением зрения

встречаются значительно чаще, чем у зрячих. Большая часть авторов связывает речевые расстройства у слабовидящих детей непосредственно со снижением остроты зрения.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что при анализе симптомов ОНР описываются однородные проявления нарушения речи у детей с различными аномалиями развития. Особенности речевого развития у дошкольников с патологией зрения (в том числе амблиопией и косоглазием) рассматривалась в работах Волковой Л.С., Моргайлик Л.И., Ермолович З.Г., Рудаковой Л.В., Покутневой С.А.

Проанализировав литературные данные и обобщив собственный практический опыт, можно сделать вывод, что в большинстве случаев у детей с нарушениями зрения оказываются в той или иной степени несформированными и компоненты языковой системы. Их недоразвитие может быть выражено в разной степени: от единичных проявлений до тяжелого нарушения всех сторон речи. Таким образом, становится возможным говорить о необходимости констатации сочетанного или комплексного дефекта у данной категории детей. Это в свою очередь предполагает системный подход к анализу взаимосвязи дефектов зрения и речи.

Известно, что глаз воспринимает световые раздражения, при помощи которых определяется величина, цвет, форма предметов, расстояние до объекта, перспектива, степень освещенности (осуществляет дневное и сумеречное зрение). Центральное зрение, за которое отвечают цветовосприимчивые клетки сетчатки (колбочки), даёт возможность рассматривать мелкие детали предметов, а светочувствительные клетки (палочки) обеспечивают боковое, периферическое зрение, при котором форма воспринимается нечетко [3]. При рассматривании объектов обоими глазами его изображение попадает на одинаковые точки сетчаток и человек видит вещи целостными, нераздвоенными. Такое зрение двумя глазами называется бинокулярным или стереоскопическим. При сохранной зрительной функции у человека формируется полноценное бинокулярное зрение [10]. Под влиянием неблагоприятных условий высокая и точная согласованность обеих половин зрительного анализатора может нарушиться, что приведёт к расстройству бинокулярного зрения.

Под термином косоглазие – понимают различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, которые вызывают периодическое или постоянное отклонение (девиацию) глазного яблока. При таком положении органов зрения зрительная ось одного глаза направлена на рассматриваемый объект, а ось другого, больного глаза, отклоняется от рассматриваемого объекта в сторону виска (внешнее или расходящееся к.) или в сторону носа (внутреннее или сходящееся к.) а также косоглазие кверху и книзу [3]. Изображение объекта падает на неидентичные точки сетчаток, и слияния двух изображений в одно не происходит, появляется тенденция к двоению зрительного изображения, затрудняется ориентировка в пространстве. Здоровый глаз «перерабатывает», и со временем его острота

зрения начнёт понемногу снижаться, а больной наоборот, «недорабатывает», его чувствительные клетки «начинают лениться», острота зрения тоже понижается и формируется амблиопия. Функцию зрения в полном объёме выполняет только один глаз.

Под амблиопией понимают понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, не сопровождающегося видимыми анатомическими изменениями. Наиболее частой причиной амблиопии является косоглазие или страбизм – не параллельность оптических линий, при этом в 85-90% случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, т.е. проявление амблиопии [10].

Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная и истерическая.

Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения, причиной которого становится косоглазие. Дисбинокулярная амблиопия может быть двух видов: амблиопия с правильной (центральной) фиксацией (фиксирующий участок – центральная ямка сетчатки) и амблиопия с неправильной (нецентральной) фиксацией (фиксирующим становится любой другой участок сетчатки). Последняя встречается в 70 – 75% случаев. При определении метода лечения важно учитывать вид дисбинокулярной амблиопии.

Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнений оптических сред глаза (катаракты, помутнений роговицы) преимущественно врожденных или рано приобретенных. Диагноз ставится, если низкое зрение сохраняется, несмотря на устранение помутнений и отсутствие анатомических изменений в заднем отделе глаза.

Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься до единицы.

Анизометропией называется неодинаковая рефракция обоих глаз, в результате которой наблюдается разная величина изображения предметов на сетчатках обоих глаз. Это препятствует слиянию обоих изображений в один зрительный образ.

Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Восстановление идёт очень медленно. Такая форма амблиопии встречается довольно редко.

Степень амблиопии определяется по величине снижения остроты зрения с коррекцией (табл.1). Дисбинокулярная амблиопия, как правило, поддается эффективному лечению, и зрение восстанавливается полностью или почти полностью. Другие виды амблиопии не всегда обратимы. Для правильного определения причин, которые могут привести к этой патологии зрения, а так же установления характера уже имеющегося дефекта и выбора наиболее рационального лечения необходим тщательный сбор анамнеза с освещением

вопросов, касающихся беременности и родов, перенесенных тяжелых заболеваний, возраста, в котором появились первые признаки амблиопии.

Таблица 1. Критерии оценки степени амблиопии

Степень амблиопии	Острота зрения
Очень слабая (I)	0,9 – 0,8
Слабая (II)	0,7 – 0,5
Средняя (III)	0,4 – 0,3
Сильная (IV)	0,2 – 0,05
Очень сильная (V)	Ниже 0,05

Данные этой таблицы необходимо сопоставлять с возрастом, так как у детей в возрасте 1-3 года острота зрения, равная 0,6 – 0,8, может быть вариантом возрастной нормы, а не амблиопией, что можно уточнить, проведя пробное лечение.

Понижения остроты зрения негативно влияет на общее развитие ребёнка.

С помощью глаз дети с раннего возраста воспринимает освещённые предметы, их цвет, форму, величину, определяют движение и направление объектов при движении, ориентируются в пространстве.

При понижении остроты зрения отмечается сокращение и ослабление функций зрительного восприятия, появляются трудности при опознании рисунков, предметов, их частей и целого, в определении цвета, ориентировке в пространстве, что значительно ограничивает физическую активность ребёнка. Появляются трудности при передвижении, при любых энергичных действиях, поэтому полноценное зрение очень важно для нормального развития дошкольника.

Сложно переоценить влияние зрительного анализатора на формирование опорно-двигательного аппарата. Ухудшение его работы влечет за собой появление сколиоза, плоскостопия, искривления шейных позвонков, что отрицательно сказывается на работе всех важных жизненных органов и системах.

По мере снижения бинокулярного зрения у детей возникает нарушение координации, аритмичность движений. В связи с этим у дошкольников может появиться укороченный шаг, приводящий к нарушению равновесия и уплощению стопы, что способствует появлению гиподинамии, а затем снижению функциональных возможностей организма. Следовательно, полноценное стереоскопическое зрение является основной предпосылкой формирования правильной осанки и полноценного физического развития ребёнка.

Понижение остроты зрения приводит к негативным изменениям в психическом и неврологическом состоянии ребёнка. Увеличивается ранимость, чаще возникают стрессовые состояния, возрастает раздражительность, отмечается дезорганизация поведения вплоть до отказа от деятельности. Высокая острота зрения благотворно влияет на эмоциональное состояние

ребёнка, повышает уверенность в себе, способствует росту общительности, хорошего настроения, способствует развитию мышления. При низкой остроте зрения представления ребёнка об окружающем мире становятся более скудными, неточными, часто ошибочны. Это отрицательно влияет на понимание происходящих вокруг процессов, координацию движений, на развитие коммуникативных возможностей. С ухудшением зрения ослабевает внимание, память. Всё вышеперечисленное препятствует развитию мышления ребёнка, общению с социумом, успешному обучению.

Дефицит зрительных возможностей сказывается на речевом развитии дошкольников. Исследования Костючек Н.С., Плаксиной Л.И., Свиридчук Т.П., Феоктистовой В.А., Жильцовой О.Л., Коробко С.Л., и др. подтверждают, что у детей с нарушением зрения наблюдаются системные нарушения, при которых имеется расстройство речи как целостной функциональной системы. Словесные системы связей у многих детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образы, в связи с чем отмечается обеднение конкретных значений слов, отсутствие необходимого словарного запаса, недоразвитие смысловой стороны речи.

Данные исследователей указывают, что у детей с нарушенным зрением проявляется разрыв между чувственной информацией о предметном мире и её словесной интерпретацией. У всех детей данной категории отмечается выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. Слабовидящие дети не видят артикуляционные уклады взрослых, не могут их правильно воспроизвести, поэтому звукопроизношение у них формируется позже и неправильно. В силу нарушения деятельности зрительного анализатора у детей с косоглазием и амблиопией отмечается соматическая ослабленность, влияющая на своеобразие речевого развития, которое не соответствует возрасту. У дошкольников нарушается формирование фонематических процессов: фонематического восприятия и фонематического слуха, а дефекты звукопроизношения начинают приобретать стойкий характер. В результате страдают все компоненты языковой системы, и постепенно начинает появляться общее недоразвитие речи того или иного уровня.

Наиболее известными являются работы Волковой Л.С., где она определяет 4 уровня речевого развития у слабовидящих детей. В основе её классификации лежит степень сформированности у детей с первичной патологией зрения каждого из компонентов языковой системы [1].

Для первого уровня характерны незначительные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень рассматривать в качестве речевой нормы.

На втором уровне отмечается ограниченный активный словарь, дети допускают ошибки в соотношении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов. Есть нарушения звукопроизношения (различные виды сигматизма, ротацизма, ламбдацизма, параротацизма, параламбдацизма). Дошкольники недостаточно хорошо произносят и

дифференцируют звуки, затруднены фонематические представления. Фонематический анализ не сформирован.

Третий уровень - экспрессивная речь отличается бедностью словаря. На низком уровне находятся соотносительность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений и одно - двухсловных предложений, отсутствуют развернутые рассказы. Есть множественные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. На низком уровне находится формирование фонематического анализа и синтеза.

Четвертый уровень - экспрессивная речь крайне ограничена, имеются значительные нарушения в соотношении слова – образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечается эхолалия. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети не справляются, не выполняют задания на слуховую дифференциацию звуков. Отмечается несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

Волкова Л.С. отмечает, что в силу сужения зрения сокращается двигательная активность детей, а это приводит к препятствиям в самостоятельном соприкосновении с окружающим миром. В результате неполноценного зрения ребёнок воспринимает окружающий мир главным образом с помощью слуха, а не артикуляционно - подражательно, что значительно сказывается на развитии речи этих детей [1].

Исследование вербальных возможностей дошкольников с нарушением зрения (Покутнева С.А.) показало, что уровень их спонтанной речи существенно ниже нормы по всем показателям, т.к. становление этой функции происходит в более сложных условиях, чем у детей с сохранным зрительным анализатором. Разбор высказываний детей с косоглазием и амблиопией, проведённый Волковой Л.С., показал, что у большей части дошкольников типичными являются системные недоразвития речи, они разнообразные, сложные по степени выраженности, структуре и отличаются стойкостью, т.к. носят вторичный характер.

Дети недопонимают смысл слов, с которыми не могут познакомиться визуально, а использовать другие анализаторы вместо зрительного их не научили, поэтому они употребляют слова, усвоенные на чисто вербальной основе. У них за определённым словом не стоит конкретный образ, они опускают некоторые простые предлоги и не используют сложные, потому что не понимают их значения и плохо ориентируются в пространстве. Из-за лексико-грамматических трудностей им сложно самостоятельно выразить свою мысль, поэтому в их высказываниях присутствуют эхолалии. Низкая острота зрения мешает правильно воспроизводить артикуляционные уклады, поэтому страдает звукопроизношение. Вследствие дефицита предметных образов дошкольникам непросто удержать в речевой памяти развернутые высказывания, правильно их лексически, грамматически и фонетически оформить. Нарушение общения ребёнка с окружающей средой, недостаточные

условия для формирования речи по подражанию значительно усугубляют проявления недоразвития речи, поэтому такие проблемы у слабовидящих с врожденными формами зрительной аномалии встречаются значительно чаще, чем у зрячих.

Исследования в области речевого развития детей со зрительной аномалией (Земцова М.И., Кулагин Ю.А, Литвак А.Г, Солнцева Л.И, Волкова Л.С. и др.) показали, что они овладевают речью так же, как и нормально видящие дети. Но процесс овладения речью этими детьми происходит своеобразно. Это проявляется в замедленности темпов речевого развития, нарушениях слова и образа, недостаточной обобщенности понятий [2,14].

Волкова Л.С. отмечает, что в силу сужения зрения сокращается двигательная активность детей, а это приводит к препятствиям в самостоятельном соприкосновении с окружающим миром. В результате неполноценного зрения ребёнок воспринимает окружающий мир главным образом с помощью слуха, а не артикуляционно - подражательно, что значительно сказывается на развитии речи этих детей [2].

У детей с нарушением зрения (Литвак А.Г.) значение слов либо неравномерно сужается - слово как бы привязывается к единичному признаку, объекту или конкретной ситуации, либо чрезмерно отвлекается от конкретного содержания, тем самым утрачивая своё значение.

Наблюдающиеся у детей с нарушением зрения отклонения в развитии словесной системы приводят к ограничениям познавательной, коммуникативной и компенсаторной функции речи, усложняют процесс использования речи в учебно-познавательной деятельности. У этих детей в большей степени, чем в норме наблюдаются отклонения фонетического, лексического и фонетико-фонематического характера.

Ермолович З.Г., Моргайлик Л.И. отмечают, что слабовидящие дети в плане практического овладения грамматическим строем испытывают затруднения; отмечается замедленный темп усвоения грамматических знаний и развитие умения применять их в речевой практике. Это проявляется в затруднениях в постановке смысловых вопросов, в усвоении антонимичных соотношений, в недостаточном усвоении логических категорий «признак предмета», затруднениях в соотнесённости признаков с конкретным содержанием, в более частых ошибках при классификации имён прилагательных по их назначению и т.д.

Анализ исследований грамматического строя речи детей с глазной патологией свидетельствует о том, что отмечающиеся нарушения успешно корректируются в процессе специального обучения с более широким привлечением чувственного опыта и практической деятельности детей с целью уточнения, обогащения представлений, необходимых для полноценного овладения грамматическими понятиями [6].

В работах отечественных психологов Ананьева Б.Г., Люблинской, А.А., Эльконина Д.Б. и др. отражена сложившаяся точка зрения, позволяющая определить процесс отражения в речи результатов овладения предметной

действительностью [5]. Овладение практической ориентировкой в пространстве сопряжено с появлением в речи ребёнка грамматических средств, необходимых для отражения результатов ориентировки в пространстве и действий с предметами, по-разному расположенными в комнате. Сначала ребёнок практически овладевает ориентировкой в окружающей действительности, учится выполнять действия с предметами, расположенными во фронтальном, вертикальном и горизонтальном направлении, и только после этого в его речи появляются предложно-падежные конструкции, отражающие ориентировку в пространстве. Детей с патологией зрения учат свободно воспроизводить отработанные словосочетания по демонстрации действий, включать их в простую развёрнутую фразу, составлять из них сложносочинённые предложения с использованием новых конструкций и затем вводить в рассказы, пересказы и самостоятельную речь.

Исследования Ананьева Б.Г., Венгер Л.А., Шемякина Ф.Н. показали, что ориентироваться в пространстве дети учатся постепенно. Сначала они овладевают различением направлений по вертикальной (верх-низ) и горизонтальной оси (спереди - сзади). Позднее начинают формироваться понятия «право - лево» и развивается различение правой и левой сторон собственного тела, окружающих объектов [5].

Возникновение затруднений в осознании ребёнком «телесной схемы» может иметь различные причины. Одной из них у детей с амблиопией является нарушение зрительного восприятия, которое непосредственно влияет на пространственную ориентировку. Именно поэтому дошкольникам с патологией зрения предлагают пошагово отрабатывать и вводить в простую развёрнутую фразу новые пространственные представления, позже закрепляя их в сложносочинённых и сложноподчинённых предложениях.

Дошкольники с первоначальной глазной патологией (косоглазием, амблиопией) имеют выраженное недоразвитие фонематического слуха и фонематического восприятия, не овладевают в срок звуковой стороной языка, а нарушения звукопроизношения начинают приобретать стойкий характер. Именно поэтому самостоятельная речь детей отличается не только бедным лексическим запасом, выраженным аграмматизмом, но и стойкими фонетическими несовершенствами.

Наряду с нарушениями вербального характера у детей с амблиопией отмечается неустойчивое, иссякающее внимание (особенно произвольное), суженный объем памяти, замедленный темп протекания мыслительных операций, что в дальнейшем не может не отразиться на качестве процесса обучения в школе.

Специально организованные занятия проводятся с учётом возрастных особенности детей, характера зрительной патологии, степени соматической ослабленности, структуры первичного и вторичного дефекта, индивидуальных и личностных особенностей. Широко используются вариативные виды деятельности: игровая, учебная и предметно-практическая.

Логопедическая работа осуществляется ежедневно на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях, причем, последние носят итоговый характер. На этих занятиях ведётся работа с детьми со сложными сочетанными дефектами преимущественно в начале коррекционной работы, а основная коррекционная деятельность осуществляется в группах по 5-7 человек на протяжении всего учебного года. При планировании занятий мы ориентировались на содержание программ по воспитанию и развитию детей с нарушениями речи [15]

В процессе коррекционного обучения предусмотрена постоянная смена видов деятельности, при которой задания на развитие речи чередуются с «динамическими мостиками», во время которых развиваются неречевые процессы, просодика, ориентировка в пространстве, микроориентировка в пространстве (на листе бумаги, в собственном теле), мелкая и общая моторика, речевой слух и др.

Такая динамичная структура позволяет существенно усложнить содержание, сохраняя его доступность, сделать игру ведущим видом деятельности, на протяжении всего времени привлекать внимание дошкольников к изучению выбранной темы, постоянно увеличивать работоспособность дошкольников, расширять их коммуникативные возможности [16]. Наряду с фронтальными проводятся подгрупповые занятия по 2-7 человек. Детей делят на две группы, что позволяет более точно учитывать структуру первичного дефекта, особенности зрительного восприятия, уровень речевого развития, индивидуальные, личностные особенности и др. Дети с положительной динамикой переводятся в условно сильную группу, при отсутствии успехов – в условно слабую.

Особое внимание следует уделить характеру дидактического материала, который должен отвечать ряду условий: преобладание объёмных трёхмерных натуральных предметов перед плоскостными, предметными картинками, пропорциональность соотношений предметов по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов; использование цветов красного, зелёного, синего спектра, высокий цветовой контраст (80-95%); четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов и др. Величина предъявляемых объектов определяется в зависимости от возраста и зрительных возможностей ребёнка, которые уточняются с врачом-офтальмологом. Расстояние от глаз ребёнка до стимульного материала не должно превышать 30-33см. Фон должен быть разгружен от деталей, не входящих в замысел задания.

Огромное значение в работе с этими детьми в целях формирования представлений о многообразии предметного мира придаётся природной наглядности.

Важно отметить совместную работу логопеда и воспитателя, поскольку они заранее оговаривают изучаемую лексическую тему, вместе подбирают дидактический материал, обсуждают речевые возможности детей, распределяют учебную нагрузку. Свои занятия они проводят параллельно: логопед с условно слабой группой, а воспитатель с условно сильной, затем

после перемены они меняются группами, постоянно уделяя внимание контролю самостоятельной речи детей, привлекают к этой работе помощника воспитателя. Необходимо отметить совместную деятельность логопеда и врача-офтальмолога, сестёр-ортоптисток. Доктор консультирует логопеда по проблемам патологии зрения, объясняет цель, ход коррекционной работы,писывает влияние процедур на восстановление зрительной функции. Офтальмолог рассказывает о специфических особенностях дидактического материала для слабовидящих, о необходимости проведения расслабляющих упражнений, гимнастик для укрепления мышц глазодвигательной системы и многое др. Сёстры - ортоптистки уточняют ход коррекционной работы с каждым ребёнком, рассказывают об особенностях самочувствия детей во время и после процедур. Тифлопедагоги развивают зрительное восприятие детей, неречевые процессы, дают своевременную информацию о полученной динамике.

В ходе логопедических занятий предусмотрена постоянная смена видов деятельности, при которой задания на развитие речи чередуются с «динамическими мостиками», во время которых развиваются неречевые процессы, просодика, ориентировка в пространстве, микроориентировка в пространстве (на листе бумаги, в собственном теле), мелкая и общая моторика, речевой слух и др.

Такая динамичная структура занятия позволяет существенно усложнить содержание коррекционной работы, сделать игру ведущим видом деятельности, на протяжении всего времени привлекать внимание дошкольников к изучению выбранной темы, постоянно увеличивать работоспособность дошкольников, расширять их коммуникативные возможности.

Всё вышесказанное позволяет полноценно реализовать системный подход при коррекции сочетанного (комплексного) нарушения у детей дошкольного возраста с первичной глазной патологией в ходе непрерывного коррекционно-развивающего воздействия.

Чтобы избежать трудностей, связанных с обучением детей с глазной патологией, необходимо:

- изучить и проанализировать специальную литературу по косоглазию и амблиопии.
- проконсультироваться с офтальмологом по вопросам реабилитации детей с содружественным дефектом.
- своевременно обследовать все компоненты речи, а также просодику, неречевые процессы и др., выявить структурные нарушения.
- познакомиться с работой сестёр-ортоптисток, узнать назначение приборов для восстановления зрения, их влияние на работоспособность и зрительное восприятие детей.
- проводить систематическую комплексную коррекционную работу по своевременному устранению сочетанного дефекта.
- регулярно узнавать у офтальмолога и сестёр-ортоптисток динамику восстановления зрения дошкольников, особенности использования дидактических игр и приемов.

- уточнять ход совместной работы со специалистами и педагогами.

Зрение детей с косоглазием и амблиопией носит, чаще всего, монокулярный характер. Восстановление бинокулярного зрения — это сложный и длительный процесс, в котором принимают участие не только ребёнок, офтальмолог, сестры - ортоптистки, логопед, тифлопедагог, но и родители. В специальных учреждениях для детей с патологией зрения регулярное лечение проводится в три этапа:

1 этап – плеоптическое лечение.

2 этап – ортопто-диплоптическое лечение.

3 этап – хирургическое лечение.

В специализированных дошкольных учреждениях проводится только плеоптическое лечение, целью которого является повышение остроты зрения у детей, страдающих амблиопией (при косоглазии и без косоглазия) до возрастной нормы.

Для более эффективного устранения амблиопии применяются различные способы офтальмологического воздействия в совокупности и с общеукрепляющими процедурами и лечением сопутствующих заболеваний. Ход лечения амблиопии доктор определяет по состоянию зрительного анализатора, учитывая вид и устойчивость зрительной фиксации, принимая во внимание возраст и интеллект ребёнка.

После проверки правильности оптической коррекции аномалии рефракции приступают к лечению амблиопии, которое включает в себя не только плеоптические методы, но и организацию жизненного режима детей с учётом зрительных нагрузок, лечение сопутствующих заболеваний, общее оздоровительные мероприятия. К плеоптическим методам лечения амблиопии относятся: ношение ватно-марлевой повязки (окклюзии) в режиме, назначенном врачом, проведение локальных засветов макулы по методу Э.С. Аветисова, метод отрицательных последовательных образов Кюппера на большом безрефлексном офтальмоскопе, осуществление общего засвета красным светом на большом безрефлексном офтальмоскопе. Также применяется метод Кемпбелла, который основан на тренировке контрастной чувствительности на приборе "Иллюзион", рефлексотерапия, занятия на локализаторе-корректоре и др. [13]. Параллельно проводится систематическая коррекционно-педагогическая работа.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что восстановление бинокулярного, стереоскопического зрения у дошкольников с амблиопией и косоглазием - это сложный и длительный процесс. Систематическое лечение требует четкой согласованной работы педагогов и медицинских работников. Только в случае хорошо организованной системы лечения, воспитания и обучения детей с косоглазием и амблиопией можно достичь высоких результатов восстановления зрения, развития речи и успешной подготовки детей к обучению в школе [13]. Именно поэтому логопеды и воспитатели должны очень хорошо знать особенности патологии зрения, принципы содружественного лечения косоглазия, амблиопии и условия, необходимые для

успешного проведения коррекционно-педагогической работы по развитию речи у детей с первичной глазной патологией.

Литература.

1. Волкова Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения. Автореферат. М.,1983.-32с.
2. Ермаков В.П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения. Под редакцией Селиверстова В.И. М.,2002.-176с.
3. Жохов В.П., Кормакова И.Л., Плаксина Л.И. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией. М.1989.с.28-53.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия.- Екатеринбург, 2003.-320с.
5. Ковригина Л.В. Логопедическая работа по формированию предложноподлежащих форм существительных у дошкольников с ОНР. Диссертация.СПб.2002.-180с.
6. Лапп Е.А. Особенности логопедической работы с дошкольниками с амблиопией и косоглазием./Логопедия,-2005№4,-с.-9-11.
7. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и их коррекция у детей с ЗПР.М.,2004.-303с.
8. Логопедия. Под ред. Волковой Л.С.М.,1989.-538с.
9. Лихоедова Л.Н. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте. Автореферат. Екатеринбург, 1998.-17с.
10. Никулина Г.В. Дети с амблиопией и косоглазием./ Учебное пособие /СПб., 1999.-86с.
11. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. (Учебно-методическое пособие) Под ред. Волосовец Т.В. М.,2002.-256с.
12. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной помощи детям косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения. Автореферат. М.,1998.-49с.
3. Плаксина Л.И., Григорян Л.А."Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. Методическое пособие" М., 2010, стр.15
4. Филочева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М., 989.
15. Филочева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. М., Дрофа,2011.
16. Филочева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т. Преодоление общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста //Программы коррекционных образовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., Просвещение, 2014.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА ТЕКСТА У УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Современные образовательные стандарты в свете реформы общего и специального образования определяют высокие требования к уровню речевого развития младших школьников и владению ими навыками синтетического чтения, которое становится основным средством получения знаний, поскольку от того как будет понята вербальная информация учащимися и впоследствии ими воспроизведена, зависит качество обучения в целом.

Содержание текстов является предметом естественных, технических и гуманитарных наук. Гуманитарные дисциплины используют преимущественно тексты описательного или повествовательного характера, которые, как правило, не содержат строго определённых понятий, в то время как учебный материал «точных» наук представлен текстами-рассуждениями.

Особый интерес для наших исследований представляет дидактическая классификация текстов, отражённая в работах И.К. Журавлёва и Л.Я. Зориной. В соответствии с ней можно выделить такие виды текстов, как:

- учебные тексты, использующие информационную дидактическую функцию с целью формирования у учащихся предметных научных знаний через систему представлений, понятий и суждений (тексты по физике, химии, биологии, географии, истории, астрономии);
- учебные тексты инструктивного, инструментально-практического характера, использующие трансформационную дидактическую функцию с целью выработки у учащихся системы умений и навыков (тексты по иностранному языку, физкультуре, черчению, труду);
- тексты, имеющие мотивирующий характер и использующие развивающе-воспитательную дидактическую функцию с целью выработки у учащихся системы эмоционально-ценностных отношений (тексты по изобразительному искусству, музыке).

Известно, что сам текст является объектом изучения разных наук, главным образом, лингвистики и психологии. В психологическом исследовании текст рассматривается как объект или как результат познавательной деятельности. В своих исследованиях Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др. определяют текст в качестве основного объекта восприятия и понимания речи. В наших исследованиях мы уделяем особое внимание всестороннему пониманию учебных текстов (художественных и специальных) как в процессе восприятия устных речевых сообщений, так и в процессе их чтения учащимися.

Говоря о понимании смысла сложного сообщения, следует помнить, что такой процесс, по мнению А.Р. Лурия, представляет собой переход от анализа понимания системы внешних значений речевого высказывания к пониманию

его внутреннего смысла, от проблемы понимания слова, фразы и даже внешнего значения текста к пониманию подтекста, смысла и мотива, который стоит за текстом.

Результатом процесса смыслового восприятия текста является его понимание. В психологических и психолингвистических исследованиях (Я.В. Большунов, Б.М. Гриншпун, Л.П. Доблаев, А.А. Леонтьев, А.А. Смирнов и др.) было установлено, что факторами, обуславливающими понимание, являются: коммуникативная насыщенность текста, соответствие выбранных автором языковых средств особенностям речевого и познавательного развития ребёнка, а также имеющемуся практическому опыту читателя, способность адекватно анализировать текст, определение композиционно-логической структуры текста; владение техникой чтения.

Г.И. Богин в своих исследованиях выделяет ступени понимания текстов, к которым относит:

I. – семантизирующее понимание, подразумевающее декодирование отдельных слов. Этот тип понимания существует либо при чтении на иностранном языке, либо в том случае, если читателю встретилось незнакомое слово;

II. – когнитивное понимание, обозначающее общее понимание смысла, поскольку важно не просто понять содержание, но и «усматривать смысл»;

III. – распремечивающее понимание, связанное с обращением к глубинному смыслу текста, когда читатель идёт за значения слов.

Анализ процесса понимания смысла высказывания и перехода от системы внешних значений к отражению внутреннего подтекста и мотива остаётся центральной и недостаточно разработанной проблемой специальных исследований психологии и психолингвистики.

Принцип содержательного анализа текста был сформулирован в 1956 году Н.И. Жинкиным и применительно к процессу понимания текста получил теоретическую интерпретацию и экспериментальное подтверждение в работах А.И. Новикова, Т.С. Серовой, Г.Д. Чистяковой и др.

Следует отметить, что в практике школьного обучения существуют особые предметы, а, следовательно, особые учебные тексты, построенные с учётом сразу нескольких дидактических функций (например, на уроках математики, родного языка, литературы, природоведения).

В методической литературе тексты обычно характеризуются с точки зрения содержания (воспитательность, правдивость, интерес, познавательность, логичность изложения, доступность изложения, смысловая законченность), языковых трудностей (процент незнакомых слов и конструкций, включение в текст словаря-минимума, употребительность и повторяемость лексики, нормативность языка, насыщенность действием и диалогом) и оформления (иллюстративность, вступление, комментарии).

В зависимости от степени сложности тексты в школьных учебниках встречаются трёх видов, а именно:

- первый вид текстов отличается тем, что все связи в нём описаны автором текста, а читателю нужно выяснить смысл отдельных слов и высказываний. В этом случае сложность текста обусловлена количеством данных, между которыми нужно усвоить описательные связи, и количеством связей, представленных автором. Читателю остаётся только выявить смысл слов и высказываний, в которых воплощаются данные и связи между ними;

- второй вид текстов характеризуется тем, что автор не раскрывает всех смысловых связок, предполагая, что они известны читателю. Читателю остаётся только восстановить в памяти эти связки. Это происходит или в свёрнутой форме и проявляется в мгновенном понимании текста, или же в форме быстрого развёртывания этих связок в сознании читателя;

- третий вид текстов характеризуется тем, что читателю приходится самостоятельно устанавливать (а не восстанавливать в памяти) недостающие связи путём развёртывания ряда мыслительных операций, суждений, т.е. выполнять ту же работу, какую он выполняет при решении задач.

Рассматривая проблему смыслового содержания текста с позиции изучения коммуникативной природы письменной речи, З.И. Клычникова выявила 32 «категории смысловой информации». Они объединяются автором в четыре группы: категориально-познавательные, ситуативно-познавательные, оценочно-эмоциональные, побудительно-волевые категории.

Проблема понимания текстов рассматривалась в работах А.А. Брудного, А.М. Сохора, Л.П. Доблаева, В.И. Свинцова, и др. Опираясь на уровневую систему понимания печатного текста, Я.А. Микк определил основные показатели сложности текста: наличие незнакомых слов в тексте и их количество.

Рассматривая проблему понимания учебных текстов, А.М. Сохор отмечает, что текст может быть понят только в том случае, если автор имеет чёткие представления об уровне и объёме знаний, которыми владеют учащиеся.

Н.К. Венедиктова подчёркивает, что фактором, влияющим на понимание учебного текста, является его информационная насыщенность, а сложность понимания текста напрямую зависит от объёма новой информации в нём.

На начальном этапе обучения чтению нет полного соответствия между пониманием целого (текста) и пониманием отдельных частей (слов и предложений), что объясняется слабой техникой чтения.

В исследованиях ряда авторов отмечается, что в восприятии связной речи (фразы, текста) большую роль играет явление «упреждающего синтеза» (Н.И. Жинкин), «лингвистической вероятности» различных уровней (Л.Р. Зиндер), «контекстуальной обусловленности» (В.А. Артемов, И.А. Зимняя) или «вероятностного прогнозирования» (И.М. Фейгенберг, Р.М. Фрумкина, С.Ю. Горбунова). Этот процесс основывается на выдвижении наиболее вероятных гипотез и их подтверждении или отрицании.

Понимание рассматривается как основная цель чтения. М.Е. Хватцев отмечал, что понимание слова будет зависеть от того, насколько его звуковая

сторона связана со значением. Если такая связь имеется, возникает понимание, если такой связи нет, то слово может быть правильно прочитано, но не понято.

Возможность понимания текста при чтении зависит от объективных и субъективных причин. К субъективным причинам относятся языковые знания учащихся, умение пользоваться полученными знаниями и навыками владения языком, а также индивидуальные особенности памяти и мышления учащихся. Объективные причины – это особенности предъявленных текстов и условия их предъявления.

В исследованиях Г.В. Чиркиной, посвященных особенностям понимания читаемого текста учащимися с тяжёлыми нарушениями речи, показано, что у таких детей имеются качественные нарушения системы значений слов, т.е. страдает семантический уровень понимания текста. У многих школьников продолжают сохраняться трудности в процессе восприятия читаемых слов, что проявляется в звуковых заменах, искажениях и свидетельствует о недостаточной автоматизированности навыка чтения. Такие нарушения влияют и на познавательные аспекты формирования слова. Автор отмечает наличие у всех учащихся определённых трудностей в осознании логической структуры текста, что в свою очередь оказывало негативное воздействие на полноценное понимание фактического содержания текста и приводило к его фрагментарному восприятию.

Материал текстов и условия их предъявления должны содействовать облегчению процесса понимания и его интенсификации. Текстовый материал, не учитывающий психологических предпосылок, может быть причиной неполного или неправильного понимания.

Связь мыслей в тексте представляется особенно важной в плане изучения проблемы восприятия текста, его понимания и воспроизведения. В тексте мысль не ограничивается рамками одного предложения, а переходит из одного предложения в другое. Такой переход мыслей и составляет логическую основу текста. При обработке текстов в учебных целях и затем при использовании их в учебном процессе эта сторона логических связей между предложениями должна быть объектом особого внимания.

В современных исследованиях, посвящённых тексту, реализуется информативно-целевой подход к анализу содержательной структуры текста. В частности, в работах М.М. Нахабиной был выявлен целый ряд способов толкования основной идеи текста. Автор отмечает, что причины существенных искажений содержательной цели сообщения связаны с неточным или неполным пониманием смысловой информации. Причины несущественных искажений сводятся часто к неглубокому проникновению в текст и невниманию к деталям.

В отличие от художественной литературы в учебных текстах существует свой предмет познания – это не образы, а понятия, что соответственно меняет и цель чтения, которая будет состоять в усвоении связей и основных признаков понятий, явлений, усвоении элементов понятия, обобщённых выводов, составлении умозаключения, исходя из основной мысли учебной статьи.

В дидактике учебные тексты разделяют на теоретические, в которых раскрывается предметно-понятийное содержание знаний, и конкретно-практические, направленные на изложение приёмов, способов, методов познания.

При первичном чтении учебного текста происходит целостное и элементарно-аналитическое восприятие и понимание предлагаемого детям вербального материала. Учащиеся должны уметь определить тему чтения, выделить запомнившиеся им факты, интересные события, которые привлекли их внимание.

Вторичное чтение научно-познавательного (учебного) текста предполагает углублённую работу над ним, осмысление прочитанного, поскольку здесь надо установить причинно-следственные связи, заключённые в тексте. Более сложным является текст, в котором факты или явления описываются в сопоставлении, и тогда необходимо провести операцию выбора, прежде чем сопоставить их, выполняя в дальнейшем операции обобщения и умозаключения.

Чтение осуществляется ради того, чтобы получить информацию, заключённую в тексте, осознать её смысл, понять содержание. Понимание прочитанного подразумевает осознание ребёнком значения практически всех слов, которые употребляются в тексте, причём как в прямом, так и в переносном смысле. Это требует определённого объёма словарного запаса у ребёнка, соответствующего данному возрасту, умения правильно строить грамматические конструкции, уяснения смысловой связи между предложениями.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что учебный текст (учебник) – это не источник готовых знаний, подлежащих запоминанию, а, прежде всего, источник познавательных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и решить.

Говоря об особенностях учебного текста, необходимо выделить несколько положений: во-первых, учебный текст не несёт самостоятельной научно-информационной ценности; во-вторых, задача учебного текста состоит не в том, чтобы сообщить учащимся нечто новое в науке, а донести до их сведения устоявшиеся базовые понятия той или иной учебной дисциплины; в-третьих, учебный текст представляет собой особую дидактическую структуру, в-четвёртых, учебная информация подается дозированно и концентрически; в-пятых, учебный материал, представленный в текстах школьных учебников, носит не только информирующий, но и мотивационный характер.

К.Д. Ушинский уделял много внимания работе с текстом на уроке природоведения. При этом он считал, что такая работа должна находиться в зависимости от направления её либо на формирование навыка чтения, либо на сообщение знаний. Во втором случае речь идёт об особенностях использования деловой статьи на уроке. Степень осознания предложенного текста будет зависеть не только от степени сформированности технических навыков чтения

у детей, но и от лексико-грамматической подготовленности младших школьников.

Учащиеся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы V вида впервые знакомятся с учебным текстом в третьем классе на уроках природоведения, поскольку ранее темы курса по ознакомлению с окружающим миром внесены в Программу по развитию речи.

Следует отметить, что курс природоведения как учебный предмет в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи решает те же цели и задачи, что и в общеобразовательной школе. Специальной задачей школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи при изучении курса природоведения является коррекционная направленность процесса обучения на преодоление общего речевого недоразвития учащихся и формирование словесно-логического мышления.

На сегодняшний день для традиционной начальной школы программа образовательного компонента «Окружающий мир» представлен целостно разработанными вариативными курсами, каждый из которых снабжён авторскими программами, обеспечен учебниками, рабочими тетрадями и методическими пособиями для учителя.

На современном этапе обучения детей с различными отклонениями в развитии мы сталкиваемся с тем, что учебный процесс в коррекционных школах не подкреплён не только специальными учебниками, разработанными с учётом структуры дефекта, но и особыми программами по курсу природоведения.

В настоящее время наличие специальных программ, учебников и рабочих тетрадей по географии и естествознанию имеется только в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Проблема разработки методических пособий для данных учебных заведений рассматривалась ещё в 70-е годы XX века (Е.А. Ковалёва, Т.И. Пороцкая, В.Н. Синёв, Л.С. Стожок и др.), а новые исследования в этой области принадлежат В.В. Воронковой, Л.В. Кмытук, С.А. Кустовой, Т.М. Лифановой, Е.Н. Соломиной и др.

Следует отметить, что наличие данного факта не означает отсутствие актуальности проблемы для других коррекционных учреждений. Напротив, необходимо сказать о том, что разработаны учебные программы по обучению природоведению детей с задержкой психического развития (С.Г. Шевченко), для детей с нарушением слуха (Э.Н. Хотеева), однако такие проекты не подкреплены специальными учебниками и другими методическими пособиями.

С недостаточной разработанностью методики анализа смысловой структуры текста связано то, что пониманию текстов в школе специально не учат. Трудность осмысления текстового компонента учебников, в первую очередь учащимися с системными нарушениями речи, обусловлена недостатками техники чтения, малым запасом знакомых слов и словосочетаний. Характерным для текстов учебников по природоведению является употребление множества новых слов, понятий, терминов, сложных предложений.

Отсюда вытекает важный методический вывод о том, что лексика должна усваиваться детьми в связи со специально подобранными ситуациями общения или текстами, их использование должно рассматриваться с точки зрения и лексического наполнения, и потенциальных возможностей контекста для раскрытия смыслового содержания имеющихся в нём незнакомых слов. Такие специально подобранные контексты, целью которых будет являться обогащение и уточнение активного словаря учащихся, должны способствовать пониманию других текстов учащимися с речевой патологией.

Процесс понимания прочитанного возможен только при определенных условиях. На первом этапе читающий должен воспринять и понять отдельные слова, словосочетания, употребляемые в прямом и переносном значении. Если слова, и их звуковой состав и значение не будут правильно восприняты и поняты, то понимание текста будет неверным. Поэтому здесь следует подчеркнуть важность сформированности произносительной и лексической стороны речи. Школьники с системными нарушениями речи с трудом синтезируют слова, часто не понимают и не соотносят значения читаемого слова. Многие слова учащиеся не знают; значение других слов понимается лишь в определенной ситуации, а в другом контексте, где это слово может приобрести новый смысловой оттенок, оно выступает уже как незнакомое; значение третьих является, наоборот, более широким, достаточно дифференцированным и т.д.

На втором этапе необходим определенный уровень развития лексико-грамматической стороны речи ребенка, который позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые и грамматические связи между различными частями письменного сообщения. Понимание прочитанного зависит не только от степени и характера овладения значением слова, но и от понимания связи слов, связи предложений, структуры целого предложения. Особенную трудность представляет для понимания читаемого тот материал, где отношения между предметами выражены в трудной грамматической форме, где раскрывается одновременность действия или одно действие предшествует другому, т.е. передается последовательность или причинная зависимость. Понимание предложения определяется широтой жизненного опыта, знаниями ребенка об окружающей действительности, которые помогают понимать фразы путем обращения к «догадке».

Таким образом, можно говорить о том, что умение интерпретировать смысловую информацию текста нужно специально формировать у учащихся, т.е. ввести в контроль знаний школьников и оценивать не столько знание языка как определенной системы, а умение использовать эту знаковую систему в процессе оперирования элементами языка на смысловом уровне при порождении и интерпретации речевых сообщений.

Разработка теоретических и практических аспектов проблемы понимания учебных текстов является чрезвычайно значимой как для исследования сенсорных процессов, изучения мышления, анализа нейрофизиологических механизмов психики, так и для уточнения специфики структуры речевых

нарушений и разработки модели коррекционного обучения детей с системными нарушениями речи.

Проблемами обучения детей с общим недоразвитием речи, при котором нарушены все компоненты языковой системы, являлась предметом изучения многих авторов (Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спинова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.). В работах исследователей (Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Г.И. Жаренкова, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Е.Ф. Собонович, Г.В. Чиркина и др.) ставятся и частично рассматриваются наряду с другими проблемы формирования связной речи учащихся, имеющих системное её недоразвитие.

Характеризуя детей с третьим уровнем речевого развития, А.В. Ястребова отмечает, что имеющийся у них запас лексических средств достаточен для довольно активного общения в домашней и классной (со сверстниками) обстановке, причём в этих ситуациях слова используются более или менее адекватно. Однако, по мнению автора, при изменении условий коммуникации (когда необходимо давать развёрнутые ответы с элементами рассуждения, иллюстрировать изучаемые правила собственными примерами и т.п.) выявляется ряд погрешностей. Наиболее типичной ошибкой является частотность использования одних и тех же слов в самостоятельных высказываниях, что приводит к снижению выразительности и информативности речи. Своеобразие лексических средств выражается также в особенностях усвоения и употребления слов, обозначающих абстрактные понятия, в особенностях использования терминологической лексики, необходимой в процессе обучения.

Несоответствие уровня речевых средств ребёнка и учителя препятствует адекватному пониманию детьми учебных задач и выбору соответствующих им способов действий. Исходным условием понимания речи, по мнению Е.М. Мастюковой, является восприятие интонационной структуры фразы и понимание значения входящих в неё слов. Нормальное понимание обращённой речи возможно при условии использования слушателем семантических и синтаксических знаний языка для формирования внутреннего прогнозирования сигнала, который в данный момент будет получен (синтез), а затем сравнения поступившего сигнала с ожидаемым (анализ). Таким образом, по мнению автора, осуществляется адекватный текущий анализ поступающей акустической информации.

В исследованиях В.К. Воробьевой о состоянии связной речи младших школьников с алалией отмечен тот факт, что к четвёртому году обучения учащиеся не овладевают основными учебными видами связной речи, а именно: навыками пересказа, составления рассказа по серии картин, узнавания текстового сообщения.

Рассматривая особенности текстовой деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи, Г.В. Бабина отмечает, что речемыслительная деятельность учащихся отличается недостаточностью процессов,

обеспечивающих линейное, последовательное развёртывание в тексте целостного представления о предмете коммуникации.

В то же время уровень развития речи не всегда определяет степень сформированности полноценной учебной деятельности, которая обуславливается умениями и навыками свободного и адекватного пользования средствами языка в процессе общения (Ю.Е. Вятлева).

Однако вопросы понимания учебных текстов (художественных и специальных), формирования навыков анализа текстов литературных произведений, аспекты текущего и итогового контроля, проводимого на материале текстов школьных учебников, остаются на сегодняшний день недостаточно разработанными в теории и практике современной логопедии.

Известен тот факт, что учащиеся коррекционной школы V вида затрудняются в установлении причинных и временных связей, содержащихся в тексте, в выявлении главной мысли, не могут самостоятельно выделить и усвоить заключённую в тексте новую для них информацию; недостаточно хорошо понимают простейшие образные выражения, цельные устойчивые словосочетания, а также многие общеупотребительные слова, которые обозначают понятия или явления, далёкие от самостоятельного практического опыта детей.

Недостаточный объём знаний об окружающем у детей с системными нарушениями речи тормозит правильное и глубокое понимание ими читаемого материала, поскольку за содержанием прочитанного не возникает отчётливых образов и реальных представлений о предмете или явлении. Всё это позволяет говорить о том, что дети испытывают, прежде всего, трудности в понимании лексики текстов как художественных произведений, так и школьных учебников. Всё это не позволяет создать на уроке активную речевую практику и не обеспечивает полноценное понимание учебного текста.

Актуальность изучаемой проблемы обусловлена, прежде всего, существенными трудностями, которые испытывают школьники с речевой патологией в процессе понимания текстовой информации, заключённой в школьных учебниках, поскольку понимание является одним из механизмов формирования процесса чтения.

Психолингвистический и психолого-педагогический подходы к анализу изучаемой проблемы позволяют судить об особенностях формирования навыков понимания прочитанного и определяют необходимость разработки основных направлений и содержания коррекционной работы, направленной на развитие способности учащихся осознанно воспринимать и воспроизводить учебные тексты.

В.Г. Горещкий, Т.Г. Егоров, Л.И. Тикунова, Л.С. Цветкова и другие ученые выявили ряд условий, от которых зависит развитие смысловой стороны чтения. Исследователи отмечают роль лексической стороны речи, влияющей на степень овладения прямым и переносным значением слов и словосочетаний. Сформированность словаря позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые связи между различными частями

письменного сообщения. Владение грамматическими представлениями языка является условием целостного понимания предложения. Учет признаков, указывающих на причинно-следственные, временные и пространственные отношения в тексте (падежные окончания, союзы и предлоги), — важнейший инструмент понимания текста. Для понимания прочитанного большое значение имеет знакомство читателя с тем предметом, о котором идет речь, развитый кругозор и читательский опыт. Л.И. Переслени пишет по этому поводу: «Прошлый опыт способствует накоплению вероятностных связей между отдельными явлениями. Чем больше объем накопленной информации, тем выше вероятность не только адекватной и своевременной реакции на события окружающей среды, но и готовность к восприятию явлений, следующих в определенной последовательности, с опорой на память об этой ранее встречавшейся последовательности». Не менее важен для понимания текста и объем оперативной памяти, позволяющий удержать все композиционные элементы текста, сохранить последовательность событий.

Хорошо известно, что даже внутри одного жанра можно выделить различные виды текста, отличающиеся такими характеристиками, как стилистические особенности, отражающиеся в выборе лексических единиц и синтаксических конструкций, структурные особенности (особая пространственная организация строк в стихотворении, рассказе-диалоге и рассказе-монологе). Различные виды текста требуют разных уровней понимания, например, только выделение значимой информации в научно-публицистической литературе, восприятие информационного и художественно-образного аспектов при чтении художественных произведений. Влияние жанровых, стилистических и структурных особенностей текста на технические и смысловые операции чтения описано психологами, лингвистами, педагогами.

Анализ литературы о сформированности чтения у младших школьников позволяют говорить о том, что интегрированные в общеобразовательную школу дети с ОНР представляют собой достаточно разнородную группу в отношении данного навыка. Имея особенности вербального и невербального развития, учащиеся не овладевают в должной степени операциями перцептивно-смысловой обработки текста, что, в свою очередь, сказывается на понимании прочитанного, а в дальнейшем ухудшает успеваемость не только по чтению, но и по другим предметам. Все это, на наш взгляд, является основанием для организации тесного взаимодействия между учителем начальных классов и учителем-логопедом в школе, а также разработки качественно новых, специальных технологий формирования читательской деятельности у младших школьников.

Для значительной части учащихся предложение выступает в качестве грамматически оформленной целостной смысловой единицы, большая буква и конечные знаки препинания не являются для них критерием вычленения предложения в печатном тексте, что, в свою очередь, может оказывать влияние на понимание читаемого.

У большинства учеников начальных классов с недоразвитием речи, вплоть до 4 класса не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому, элементы которого определяют друг друга, что, проявляется в механическом восприятии читаемого, трудностях выделения основной информации текста, его смысловых частей, в недостаточной сформированности навыков лексического и грамматического предвидения. Исследования памяти и зрительного восприятия у детей с нарушениями речи позволило Т.А. Алтуховой сделать следующие выводы:

а) недостаточный объем оперативной памяти и отсутствие у ряда детей прогресса в развитии данной психической функции приводит к длительному сохранению трудностей в воспроизведении и понимании прочитанного;

б) существует определенная зависимость между объемом зрительного восприятия и способом чтения, который предполагает наличие у учащихся с недоразвитием речи, уже начиная со 2 класса, величины «операционного поля», равной 4-10 печатным знакам (буквам) для формирования соответствующего программным требованиям способа чтения. У значительного числа детей был отмечен более низкий объем восприятия.

Таким образом, анализ литературы показал, что у учащихся младших классов с недоразвитием речи отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные, прежде всего, имеющимся у данной категории детей нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи).

Литературное чтение — один из основных предметов в программе начальной школы. В процессе обучения чтению учащиеся должны научиться правильно и осознанно читать не только тексты художественных произведений, но и материал школьных учебников. Программой начальной школы предусмотрено формирование целого ряда умений, обеспечивающих работу с текстом:

- устанавливать последовательность действий;
- делить текст на значимые по смыслу части;
- выделять основное содержание каждой смысловой части и рассказа в целом;
- определять главную мысль в тексте;
- давать оценку поступкам действующих лиц, определять своё отношение к прочитанному;
- кратко передавать содержание прочитанного.

Говоря о специфике программных требований к курсу литературного чтения в начальной школе необходимо отметить, что кроме овладения осознанным, правильным, беглым и выразительным чтением как базовым навыком в системе образования младших школьников, необходимо совершенствовать все виды речевой деятельности, обеспечивающих умение работать с разными видами текстов и формировать навык самостоятельной читательской деятельности.

Одной из важнейших задач в методике обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование у младших школьников, наряду со становлением технических компонентов чтения, навыков понимания смыслового восприятия письменной речи, обеспечивающих полноценное обучение учащихся в школе. В практико-ориентированных исследованиях (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская и др.) отмечен тот факт, что даже у нормально развивающихся школьников по разным причинам восприятие и понимание прочитанного достаточно редко достигает высокого уровня. У учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи проблема понимания вербальной информации, воспринятой самостоятельно, приобретает особую актуальность.

В теории и практике современной логопедии Г.В. Бабиной, О.Е. Грибовой, А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и др. описаны трудности овладения навыком понимания прочитанного учащимися с нарушениями речи. Однако чем обусловлены эти трудности, с чем связаны, что является той составляющей, которая определяет специфику понимания на каждом из этапов обучения в зависимости от степени сложности предлагаемого учебного материала, остаётся практически нерешённым вопросом.

Проблема развития речи является базовой в обучении детей с речевой патологией. В соответствии с программными требованиями в условиях школьного обучения работа по развитию речи проводится в разных направлениях, ведущим из которых является формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме. Вопросы методики развития связной речи и построения текстов в общеобразовательной школе разрабатывались в исследованиях В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, Л.М. Лосевой, М.Р. Львова, Н.А. Пленкина и др. В специальной педагогике состояние связной речи учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи и методические аспекты этой проблемы исследованы и освещены в работах И.Т. Власенко, В.К. Воробьевой, С.Ю. Горбуновой, О.Е. Грибовой, И.К. Колповской, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной и др.

Проблема нарушения навыка чтения в целом является одной из актуальных на сегодняшний день. По данным исследований среди детей школьного возраста, оценки распространенности дислексии варьируют от 5-10 до 15-20%. Учитывая современные тенденции к массовому инклюзивному образованию, число детей с системными нарушениями речи в общеобразовательных школах увеличилось в несколько раз, а значит и проблемы обучения вынуждают к поиску интегративных приёмов коррекционно-логопедической работы, обеспечивающих адекватное восприятие учебного материала учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день требования программы общеобразовательной школы к младшим школьникам с системными нарушениями речи достаточно высоки, т.к. программы обучения отличаются сложным и насыщенным

текстовым разнообразным материалом, который должен быть усвоен посредством чтения. Учитывая этот факт, необходимо отметить, что одним из глобальных направлений совершенствования системы образования является поиск оптимальных условий и средств интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, обеспечивающих способность осваивать программу начального обучения в те же временные сроки, что и дети с нормативным речевым развитием.

Анализ специальной литературы по вопросам обучения чтению детей с общим недоразвитием речи позволяет говорить об отсутствии комплексных междисциплинарных исследований, направленных на изучение особенностей восприятия и понимания ими текстовых сообщений. Часто приходится сталкиваться с тем, что и стойкое нарушение математической деятельности, которое проявляется в затруднениях при овладении математическим словарём, восприятии текста задачи, записи математических выражений, трудностях понимания речевых логико-грамматических конструкций и т.д., обусловлено проблемами декодирования текстовой информации.

Основываясь на наших ранних исследованиях, можно говорить о том, что средством формирования смысловых навыков для учащихся с речевой патологией может выступать специальный текст. Однако необходимо учесть, что оптимально развивать такие навыки можно только при условии, если трудность учебников будет соответствовать уровню речевого и познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Массовое использование тестовых технологий на этапах промежуточного и итогового контроля оценки знаний учащихся также сводится к трудностям понимания текстовых сообщений школьниками с нарушениями речи.

В заключении необходимо отметить, что проблема формирования текстовой компетенции учащихся с системными нарушениями речи обусловлена не только недоразвитием отдельных компонентов языковой системы, но и требованиями общеобразовательной программы начальной школы в аспекте читательской деятельности, которой в достаточной мере не способны овладеть дети с ограниченными возможностями здоровья.

Литература.

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158с.
2. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания/ Под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1982, с.176.
3. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого сообщения. — М., 1976.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432с.

5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286с.
6. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. – СПб.: Союз, 2002. – 224с.
7. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979.
8. Лифанова Т.М., Соломина Е.Н. О новых учебниках по географии для специальной (коррекционной) школы VIII вида // Коррекционная педагогика. 2004. №3.

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Теоретико-методологическим обоснованием организации системы психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, являются известные положения отечественной дефектологической науки: культурно-историческая теория Л.С.Выготского, теории деятельности А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна, теория отношений Б.Г.Ананьева, теория личности и концепции неврозов В.Н.Мясищева, учение об акцентуациях характера и А.Е.Личко.

Концепция психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, включает концептуальные положения, принципы, цели, задачи и направления деятельности специалистов.

Важнейшим теоретическим положением, определяющим роль социальных условий в психическом развитии ребенка, выступает положение о специфическом пути развития ребенка как особом процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с миром взрослых (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин). Социальная среда (в данном случае: внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка с взрослыми (родителями, лицами их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности (А.Н.Леонтьев), в том числе и личностные качества.

Важную роль в построении концепции психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, имеют базовые положения ряда теорий и исследований:

-психолого-педагогические закономерности развития ребенка с психофизическими нарушениями есть результат сложного процесса его социализации (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин);

-развитие в условиях дизонтогенеза требует создания специальной коррекционной среды (К.С.Лебединская, В.В.Лебединский, И.Ю.Левченко, В.И.Лубовский, Е.М.Мастюкова, М.С.Певзнер, В.Г.Петрова, С.Я.Рубинштейн, У.В.Ульенкова).

Под специальной коррекционной средой в семье понимаются внутрисемейные условия, которые создаются родителями ребенка и которые обеспечивают оптимальное развитие ребенка с психофизическими недостатками.

Особую актуальность приобретает положение о психологической травмированности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (В.А.Вишневский, 1984; Р.Ф.Майрамян, 1976, В.В.Ткачева, 1999). Оно строится

на положении Л.С.Выготского о единстве "аффекта и интеллекта", на концепции С.Л.Рубинштейна (1935,1946,1973) о том, что формирование и изменения в психике человека происходят опосредствованно под влиянием его социального опыта, преломляясь через его индивидуально очерченные внутренние условия. Подтверждается, что регуляция деятельности эмоциональной системы обеспечивает функционирование человеческого организма в целом (П.К.Анохин, 1975). В случае нарушения деятельности регуляторных механизмов эмоциональной системы страдает личность человека. С другой стороны, сензитивность аффективной сферы индивида и ее гибкость позволяют, в случае создания адекватных условий развития, мироощущения и жизнедеятельности, оптимизировать его характерологические черты, самосознание и познавательные процессы.

В.Н.Мясищев рассматривает структуру личности через систему отношений. Личность, по определению В.Н. Мясищева, есть целостная, организованная система связей с реальной действительностью (1960, 1995). Целостность системы отношений личности зависит от многих факторов, и в первую очередь, от отношения человека к самому себе (Б.Г.Ананьев, 1968,1980). Отношение к самому себе преломляется через самосознание личности.

Самосознание включает целостную оценку человеком себя и своего места в жизни. Самосознание является наиболее поздним психическим образованием в развитии личности, что и обуславливает, в отдельных случаях (при глубоких эмоциональных переживаниях и стрессах), его неустойчивость. Согласно определению В.В.Столина, "Самосознание - конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней. Однако, хотя самосознание и развивается на фоне становления личности, оно само по себе является одной из основ развития полноценной личности индивида" (В.В.Столин, 1983, С.10).

Самосознание в процессе развития личности структурируется и целеполагается. Низко дифференцированная структура самосознания предполагает особую "ранимость", "хрупкость" и зависимость от чужих оценок. Высокая дифференциация самосознания свидетельствует о большой осознанности и подконтрольности аффективных переживаний.

Самосознание позволяет человеку найти пути соединения с миром, удовлетворяя потребности в общении, самоидентичности, в системе ориентаций. "Самый первый витальный интерес заключается в сохранении своей системы координат с ценностной ориентацией. От нее зависит и способность к действию и, в конечном итоге, осознание себя как личности" (Э.Фромм, 1981, С.3).

Самосознание личности дифференцируются на отдельные сферы или стороны. Когнитивная сторона или "образ Я" объединяет представления человека о себе: о своих способностях и возможностях, целях и идеалах, взаимоотношениях с другими людьми. Аффективная или эмоционально-ценностная сторона характеризует самооценку личности, ее эмоционально

ценностное отношение к себе. Поведенческая сторона заключается в способности индивида к саморегуляции поведения и деятельности, исходя из когнитивных представлений о себе и эмоционально-ценностного отношения к себе (Д.Д.Бекоева, 2004, С.27).

С позиций теории отношений (В.Н.Мясищев, 1960) психогенное или конфликтогенное нервно-психическое расстройство "возникает в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека" (Б.Д.Карвасарский, 1985). В основе нарушения целостности системы отношений личности "лежит искажение когнитивного и преобладание эмоционального компонента отношений", что влечет за собой у одной части лиц нарушения адекватной регуляции поведения, у другой – невротические проявления, у третьей – психосоматические (Л.Н.Собчик, 1990). Нервно-психические расстройства обуславливаются не столько шириной и глубиной нарушений с точки зрения объективного наблюдения, сколько их значимостью в субъективно-оценочной системе индивида (В.Н.Мясищев, 1960). Учитывается, что личность родителя, испытывающая воздействие сильного длительного психогенного фактора, оказывается на грани проявления своих возможностей и реализации жизненных целей.

Подтверждается, что психическое развитие ребенка осуществляется в процессе его социализации (Л.С.Выготский). В качестве важнейшего института социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается семья, где социализация происходит как в результате целенаправленного воспитания, так и по механизму социального научения.

Нарушения личностного развития детей возникают как следствие неадекватных и неблагоприятных условий воспитания, осуществляемого травмированными родителями. Взаимное неадекватное психогенное влияние находит свое подтверждение и в учении об акцентуациях характера (К.Леонгард, 1984, А.Е. Личко, 1977, 1987). Положения этой теории свидетельствуют о том, что низкая фрустрационная толерантность акцентуированных личностей тесно связана с "местом наименьшего сопротивления" в их характере, что и является причиной возникновения личностных деформаций у родителей в стрессовых ситуациях, проявляющихся в виде поведенческих дезадаптаций. Это, в свою очередь, и объясняет травматизацию личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и отсутствие в семье необходимых специальных коррекционных условий для его развития. Таким образом, нарушается процесс воспитания и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи.

К факторам, определяющим характер внутрисемейной атмосферы, в первую очередь, относят также особенности межличностных контактов и взаимоотношений, которые, в свою очередь, обусловлены преморбидными чертами личности родителей, характером и условиями их собственного воспитания.

Интерпретация особенностей личности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется с позиций целостного

подхода, в рамках которого личность понимается как единство биологических и социальных факторов (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия).

Комплексное изучение личностных особенностей родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и разработка конкретных форм психолого–педагогической и психокоррекционной помощи этим лицам может оказать им существенное содействие в преодолении сложностей социального приспособления и обретения "социальной ниши" как для себя, так и для своих детей.

Работа с семьей одно из важнейших направлений в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Семья - микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем выраженнее нарушения развития у ребенка (В.Р.Никишина, 2004). Эти положения должны учитываться как в диагностической, так и в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушения развития.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка.

При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная, которая своим гармоничным воздействием определяет условия развития ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру.

Реализация комплексного подхода к осуществлению психолого-педагогической помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в развитии, позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.

Разнообразные формы обучения, как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях, работа с детьми, имеющими выраженные психофизические недостатки, включают такую семью в поле коррекционного воздействия в качестве основного стабилизирующего фактора социальной адаптации ребенка.

К сожалению, отсутствие государственной системы психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями

здоровья, и единой политики государства в данной области, не позволяет разрешать многочисленные трудности этой категории лиц.

В этом контексте разработка концептуального подхода по оказанию психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья обретает приоритетное значение.

Под концепцией психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, мы понимаем системный подход, позволяющий оказать этим семьям комплексную всестороннюю психокоррекционную помощь, включающую их психологического изучение, консультирование и психокоррекцию.

Все содержание психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, может быть представлено в трех направлениях:

- психологическом изучении проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребенка (лица) с нарушениями развития;
- психологическом консультировании семей,
- психолого-педагогической и психокоррекционной работе с детьми и их родителями.

Психологическое изучение проблем семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Цели и задачи психологического изучения семей

Основная цель психологического изучения семьи - выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность.

В качестве задач психологической диагностики семьи, рассматриваются:

- определение степени соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных факторов как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию ребенка с нарушениями развития в семье;
- определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- определение неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и их семей.

Психологическое изучение семьи включает диагностику личностных особенностей членов семьи (родителей, близких родственников) ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что связано с определением индивидуальных психологических характеристик лиц, находящихся под воздействием длительно действующего психотравмирующего стресса.

Психологическая диагностика осуществляется для изучения специфики внутрисемейного климата, характера взаимодействия родителей с проблемным ребенком, моделей воспитания, используемых родителями, особенностей родительского восприятия проблем ребенка (А.С. Спиваковская, 1981).

Именно процедура психологического изучения личностных особенностей родителей и значимых близких детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет установить те "слабые" зоны в области межличностных внутрисемейных контактов, отношения к проблемному ребенку, реагирования его близких на стресс, которые нуждаются в дальнейшем психокоррекционном воздействии.

Определение характеристик этого спектра проблем дает возможность предупредить усугубление и ухудшение микросоциальной ситуации, в которой растет и развивается ребенок с психофизическими недостатками, а также определить "прогноз" развития каждой конкретной семьи.

Следует подчеркнуть особую актуальность изучения личностных особенностей родителей больного ребенка. Именно личностные характеристики родителей во многом предопределяют степень его социализации и адаптации в жизни, т.е. его будущее. Характерологические особенности родителей позволяют определить насколько они могут обладать стрессоустойчивыми качествами, необходимыми для поддержания ребенка, его воспитания и социального сопровождение в течение всей его жизни.

Также огромное значение в плане будущей успешной жизнедеятельности семьи имеет изучение личностных качеств самих детей, имеющих отклонения в развитии. Следует подчеркнуть, что у всех детей с ограниченными возможностями здоровья имеются нарушения в эмоционально-волевой и личностной сферах (Л.С.Выготский, 1983; Ж.И.Шиф, 1965). Личность ребенка, особенности его контактов с социальным окружением, в первую очередь, близкими и значимыми людьми во многом могут определять возможности и степень его профессионально-трудовой и социальной адаптации в будущем. Правильное воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья и формирование адекватных личностных качеств в целом позволят облегчить бремя семьи и в свою очередь гармонизировать ее внутрисемейную атмосферу.

Принципы изучения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Принципы изучения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья определяют основные критерии, на которые должны опираться специалисты при проведении психодиагностических мероприятий.

В первую очередь следует назвать принцип комплексности и многоаспектности изучения проблем семьи. На современном этапе в качестве субъекта исследования уже не может рассматриваться только ребенок с ограниченными возможностями здоровья. В спектр диагностических мероприятий включаются все лица и факторы, влияющие на развитие ребенка. Выбор психодиагностического инструментария должен также отвечать поставленным требованиям.

Важнейшим принципом решения проблем семьи на разных этапах является принцип гуманного и чуткого отношения к членам семьи и к самому ребенку. Исследовательская работа не должна быть направлена на "потрясение" семьи и ухудшение взаимоотношений между ее членами. Напротив, она должна включать кроме диагностических и психокоррекционные, психотерапевтические аспекты. Этот принцип, в свою очередь, обязывает следовать и другому критерию - принципу единства диагностики и коррекции. В соответствии с последним принципом, точное выявление причины нарушений предполагает и возможность ее максимально успешного исправления.

Огромное значение для установления адекватного контакта с семьей приобретает принцип конфиденциальности и профессиональной этики психолога. Этот принцип позволяет создать между членами семьи и психологом необходимые доверительные отношения. Информация личного характера, которую сообщают психологу близкие ребенка, не может быть разглашена или использована против членов семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип выявления факторов, оказывающих негативное воздействие на внутрисемейную атмосферу и развитие ребенка. Этот принцип, представленный многоаспектно, позволяет определить причины, нарушающие гармоничное развитие ребенка, а также факторы, оказывающие деструктивное влияние на членов семьи и внутрисемейные отношения.

Специализированная реабилитационная помощь семье должна осуществляться с момента установления диагноза ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Ее осуществление не должно ограничиваться рамками детского или подросткового возраста, а должно продолжаться в юношеский и взрослый период. В связи с этим большое значение приобретает принцип изучения семьи и ее проблем на разных возрастных этапах жизни ребенка, подростка, взрослого инвалида с психофизическими нарушениями.

Среди перечисленных выше критериев одним из приоритетных является также принцип учета психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, или лиц их замещающих. Осуществление этого принципа позволяет наметить пути коррекции негармоничных типов воспитания, деструктивных форм общения в семье, нейтрализовать конфликты, смягчить проявление личностных акцентуаций членов семьи, в целом, гармонизировать атмосферу в семье и отношение ее здоровых членов к проблемному ребенку.

Основные направления психологического изучения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

В связи с разнородностью субъектов исследования (дети и их родители) и вариативностью возможных нарушений диагностику "проблемной" семьи необходимо проводить в нескольких направлениях. Направления психологического изучения проблем семей, воспитывающих детей с

ограниченными возможностями здоровья, с учетом перечисленных выше особенностей, могут быть объединены по блокам.

Первый блок. Психологическое изучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В этом блоке изучаются факторы, влияющие на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Второй блок. Психологическое изучение родителей (лиц их замещающих) и членов семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Данные, полученные при изучении психологических особенностей родителей (лиц их замещающих) и членов семей, позволят оптимизировать условия жизни ребенка и привлечь родителей к активному и плодотворному участию в коррекционно-развивающем процессе.

Третий блок. Психологическое изучение социального окружения семьи ребенка с отклонениями в развитии и факторов, влияющих на его социальную адаптацию.

Результаты этого изучения позволяют выявить факторы, определяющие условия социальной адаптации ребенка.

Спектр проблем, представленных в третьем блоке, может быть включен в разряд междисциплинарных исследований. Он может изучаться не только психологом, но и социальным педагогом и социальным работником.

Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Консультирование семей с проблемными детьми может осуществляться в следующих направлениях:

- медико-генетическое консультирование,
- психолого-педагогическое консультирование,
- семейное консультирование,
- профориентированное консультирование.

Медико-генетическое консультирование.

Медико-генетическое консультирование осуществляется в рамках оказания медицинской помощи семьям с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Главной задачей медико-генетического консультирования является определение причин нарушенного психофизического развития ребенка и установление возможностей семьи к дальнейшему рождению здоровых и полноценных детей.

Психолого-педагогическое и семейное консультирование

Психолого-педагогическое консультирование и семейное консультирование чаще осуществляется в рамках единой консультативной процедуры. Практическая работа с семьями воспитанников в специальных коррекционных образовательных учреждениях позволила нам выделить следующую организационную форму консультирования семьи.

Первый этап: знакомство; установление контакта, необходимого уровня доверия и взаимопонимания.

Второй этап: определение проблем семьи со слов родителей или лиц их замещающих.

Третий этап: психолого-педагогическое изучение психофизических особенностей ребенка.

Четвертый этап: определение модели воспитания, используемой родителями, и диагностика их личностных свойств.

Пятый этап: формулирование психологом реальных проблем, существующих в семье.

Шестой этап: определение способов, с помощью которых проблемы могут быть решены.

Седьмой этап: подведение итогов, резюмирование, закрепление понимания проблем в формулировке психолога.

Профориентированное консультирование

Особое значение в профессиональном становлении молодого человека играет семья, ее позиция к ребенку-инвалиду, понимание перспектив профессионального будущего.

В качестве основных задач профориентированного консультирования членов семей выступают:

- ориентация родителей в основных целях профессиональной реабилитации их ребенка;

- формирование адекватных ожиданий относительно прогноза профессиональных перспектив ребенка,

- формирование единой родительской позиции в отношении оказания помощи ребенку по профориентации и планированию будущей карьеры;

- повышение психолого-педагогической и профориентационной компетентности родителей;

- ознакомление с результатами профориентационного психодиагностического изучения молодого инвалида.

Основные задачи психолога

При проведении психологического консультирования важную роль обретает тактика психолога. Как совокупность средств и приемов для достижения намеченной цели, тактика психолога во время общения с родителями определяется тремя взаимосвязанными задачами:

- установление контакта на уровне "обратной" связи;

- коррекция понимания родителем "проблемы" ребенка;

- коррекция межличностных (родитель-ребенок и ребенок-родитель) и внутрисемейных (мать ребенка - отец ребенка) отношений.

Консультирование не всегда может завершиться разрешением всех проблем семьи, воспитывающей больного ребенка. Подчас эти проблемы лишь определяются в процессе консультирования, а их разрешение требует длительного времени и совместных усилий консультируемых и психолога. Для оказания максимально возможной помощи семье целесообразно рекомендовать родителям посещение специальных психокоррекционных занятий (индивидуальных с ребенком и родителями, а также групповых для родителей).

Занятия такого рода позволяют вскрыть глубинные личностные противоречия в семье и изменить отношение каждого из ее членов к субъективно не разрешаемому конфликту.

Технология психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Технология психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии - первая отечественная методика психокоррекционной работы, обеспечивающая оптимизацию самосознания родителей и внутрисемейных условий развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, разработана В.В.Ткачевой (1999, 2005, 2007).

В качестве субъектов личностной психолого-педагогической коррекции в данном подходе выступают: ребенок с нарушениями в развитии, его родители или лица их замещающие, другие члены семьи.

Предметом психолого-педагогической коррекции в межличностных взаимодействиях являются отношения между членами семьи. Выявленная в процессе комплексного обследования специфика личностных и межличностных нарушений определяет систему коррекционных видов помощи семье. В методике выделяются следующие направления работы:

- коррекция эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с нарушениями в развитии;

- коррекция нарушений в личностной и межличностной сферах их родителей.

Последнее направление представлено, в свою очередь, двумя блоками психолого-педагогической коррекцией и психокоррекцией.

Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья

Коррекция эмоционально-волевых, коммуникативно-поведенческих и личностных проблем у детей с нарушениями в развитии осуществляется в зависимости от уровня интеллектуальных возможностей и выраженности нарушений в психической сфере.

Основными целями коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, в рамках психолого-педагогической помощи семьям являются:

- коррекция нарушений в эмоционально-волевой, коммуникативной и личностных сферах;

- формирование эмоционально-теплого отношения детей к их родителям и другим близким лицам;

- развитие у детей адекватной установки на доброжелательное восприятие окружающего социального мира;

- формирование нравственных ценностей и адекватных поведенческих навыков.

Коррекция эмоционально-волевой, поведенческой, личностной и межличностной сфер детей с нарушениями в развитии имеет несколько направлений. Поставленные цели требуют решения перечисленных ниже задач:

-коррекция аффективной сферы детей (агрессии, тревожности, отгороженности), формирование положительных эмоциональных реакций и установок;

-формирование навыков регуляции эмоционального состояния;

-формирование коммуникативных навыков социально-адаптивного взаимодействия детей с близкими и родственниками, социализация ребенка;

-развитие творческих форм сотрудничества детей с их родителями, другими членами семьи, включая сверстников;

-снижение психоэмоционального дискомфорта, проявляющегося в тревожности и неуверенности, различных формах страхов;

-коррекция скрытых и явных форм негативизма, агрессивного поведения, дезадаптивных состояний;

-формирование самоконтроля и адекватного поведения, как с близкими, так и чужими людьми;

-повышение самооценки и критичного отношения к себе и другим;

-преодоление внутренних конфликтов и переживаний.

Коррекция эмоционально-личностных особенностей и поведенческих девиаций у детей с нарушениями в развитии осуществляется с помощью известных приемов арттерапии, игро- и сказкотерапии в индивидуальной и групповой формах. Коррекция детско-родительских и родительско-детских взаимоотношений проводится под руководством психолога в процессе совместных занятий и тренинговых игр.

Для реализации психокоррекционных целей используются индивидуальные и групповые занятия. С детьми, имеющими выраженные и тяжелые нарушения, занятия проводятся только в индивидуальной форме. В случае необходимости занятия с такими детьми организуются в присутствии учителя, воспитателя или родителя. Занятия с детьми, проводимые в присутствии родителей, используются и для формирования адекватных взаимоотношений между ребенком и родителем.

Длительность занятий зависит от возраста и выраженности нарушений ребенка. Она варьируется от 15 до 35 минут. Частота занятий: один, два раза в неделю. Индивидуальные и групповые занятия имеют следующую структуру: установочный, коррекционный, релаксационный и завершающий этапы.

Установочный этап

На этом этапе дети знакомятся с темой занятия, у них формируется положительная установка на проведение занятия, активизируется внимание. Психолог проверяет выполнение детьми домашнего задания, расспрашивает об их эмоциональном состоянии. С помощью специальных упражнений психолог формирует у детей эмоционально-доверительный контакт со сверстниками и взрослыми (упражнения "Здравствуй, я хороший", "Пожмем друг другу ручки", "Мы с тобой добрые друзья" и др.).

Коррекционный этап

В задачи этого этапа входит преодоление основных проблем, существующих в эмоционально-волевой, поведенческой, личностной и

коммуникативной сферах детей. На этом этапе решаются проблемы реконструкции эмоциональных состояний детей (тревожности, отгороженности, агрессии), формирование позитивного эмоционального настроения (как индивидуально у каждого ребенка, так и в группе), расширение сферы социального взаимодействия детей и формирование навыков адекватного межличностного сотрудничества (с родителями, другими взрослыми, сверстниками). Детям предлагаются задания на формирование дружеских контактов в группе, умение взаимодействовать в игре, участие в исполнении ролей в драматических представлениях, специально подготовленных для этих целей (К.Фопель, 1998). В предлагаемых заданиях учитываются личностные особенности детей.

С целью оптимизации внутрисемейных и детско-родительских отношений с детьми на этом этапе занятия проводятся тематические беседы ("Моя семья"; "Профессии моих родителей"; "Праздники в нашей семье" и др.); используются приемы арттерапии, когда детям предлагается нарисовать "Любимую маму", "Любимого папу", свою семью в настоящий момент или свою будущую семью.

Старшим школьникам даются задания написать сочинение: "Моя семья", "Моя мама", "Мой папа", "Как мы с папой готовились к празднику 8 марта", "Мой день рождения", "Мои каникулы с папой и мамой", "Слова благодарности моим родителям" и другие. Темы сочинения зависят от конкретной ситуации ребенка и могут предлагаться на выбор или же в определенной последовательности. В качестве одной из форм работы может быть предложен и эпистолярный жанр: "Неотправленные письма родителям", в которых дети и подростки рассказывают родителям о своих обидах и желаниях.

Для отработки адекватных форм поведения в семье психологом организуются сюжетно-ролевые игры, которые могут проводиться не только с детьми, но и с привлечением к этому процессу родителей: "Праздник в нашем доме", "Я с родителями на необитаемом острове" и другие.

Релаксационный этап

На этапе релаксации у детей формируются навыки расслабления и саморегуляции. Проводится психомышечная тренировка. Эмоциональное напряжение у детей чаще всего проявляется в мышечных зажимах в области лица, шеи, живота, кистей рук. Чтобы помочь детям снять мышечное и эмоциональное напряжение их обучают выполнять релаксационные упражнения (например, изобразить спящего человека; дерево, качающееся на ветру, медленно падающую снежинку; делать глубокие плавные вдохи-выдохи и т.д.). Очень полезными оказываются игры с песком, глиной, водой, различные техники рисования красками (пальцами, ладошками и др.)

Кроме релаксационных игр в работе с детьми также используются приемы, в основе которых лежит телесный контакт с ребенком. У детей и их родителей в процессе использования метода холдинг-терапии формируются навыки тактильно-телесного контакта.

Завершающий этап

На этом этапе подводятся итоги занятия. Работа всех детей оценивается положительной оценкой. У детей формируется желание и интерес к продолжению коррекционных занятий.

Противопоказания. Занятия не проводятся с теми детьми, у которых имеются противопоказания. Противопоказаниями к проведению психокоррекционных занятий являются тяжелые прогрессирующие психические заболевания (острое течение заболевания при эписиндроме, ранней детской шизофрении, глубокая степень умственной отсталости).

Содержание коррекционной работы на каждом этапе определяется возможностями детей, их возрастом, степенью выраженности эмоционально-личностных нарушений. В качестве психокоррекционных подходов используются суггестивные, рациональные, психоаналитические, поведенческие, личностно-ориентированные, семейные и другие психотехники. Широко используется опыт зарубежной и отечественной психотерапевтической школы в работе с детьми: методы игровой психокоррекции, арттерапии и музыкотерапии, библиотерапии, гештальттерапии и телесно-ориентированной терапии, проективные методы.

Коррекция личностной и межличностной сфер родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (педагогическая коррекция, психологическая коррекция)

Коррекция нарушений в личностной и межличностной сферах родителей осуществляется в двух направлениях: педагогическом и психологическом.

Первое направление ставит своей целью реструктурирование иерархии жизненных ценностей родителей ребенка-инвалида, в первую очередь, его матери. Оно направлено на оптимизацию их самосознания и позволяет сформировать адекватные способы взаимодействия с ребенком, имеющим проблемы в развитии. Этот процесс становится возможным в случае нейтрализации или снижения степени выраженности фрустрирующего воздействия эмоционального стресса, в котором находятся и мать, и отец ребенка. Однако следует признать, что психологическая коррекция личностной и межличностной сфер чаще проводится с матерями детей с ОВЗ, в силу того, что отцы заняты на работе, а матери все свое время отдают ребенку.

Снижение напряженности эмоциональных переживаний индивида возможно лишь при его переключении с предмета переживаний, когда проблемность ситуации понимается как неразрешимая, на деятельность, направленную на преодоление данной проблемы. Процесс преодоления, при этом, может быть разделен на отдельные этапы.

Для матери ребенка с ограниченными возможностями здоровья такой деятельностью может стать коррекционный образовательный процесс ее ребенка. Приобщение матери к коррекционной работе со своим ребенком дает ей возможность личного участия в формировании его будущего и позволяет проявить свой духовный потенциал, служит повышению ее самооценки, самоуважения и, одновременно, способствует снижению эмоционального напряжения.

С другой стороны, педагогический процесс является той формой взаимодействия, в рамках которой формируется общение между психологом и матерью ребенка-инвалида. Позитивное общение является механизмом коррекционного воздействия, которое оказывает психолог на мать ребенка с ОВЗ. Только в атмосфере эмоционального контакта и эмпатического сопереживания проблемам матери больного ребенка психолог может ожидать принятие рекомендаций и следование его советам. С целью установления такого уровня контакта и для решения задач, направленных на коррекцию нарушений в развитии ребенка, психолог организует индивидуальные занятия с ним и его матерью.

Приобщение матери ребенка к такой форме деятельности направлено на переключение, а затем и вытеснение из ее сознания тяжелых негативных переживаний, что способствует нейтрализации аффективных реакций и неконструктивных форм поведения. Осуществление продуктивной занятости матери позволяет ей реализовывать необходимую потребность в деятельности вообще и в деятельности с ребенком в частности, а также освобождает ее от асоциальной или деформирующей психику формы миропонимания вследствие стресса (чувства вины, греховности предков и т.д.).

Для реализации коррекционных целей, стоящих перед психологом, используется педагогическая форма проведения занятий. Несомненно, что психолог, который проводит индивидуальные занятия с ребенком, должен иметь специальную подготовку для обучения матери коррекционным приемам.

Мать ребенка с нарушениями в развитии обучается определенному набору специальных методических приемов, используемых в практике коррекционной педагогики. Обучение матери и ребенка проводится под руководством психолога с помощью психологических средств. Одновременно педагогический процесс, реализуемый по отношению к ребенку как образовательный, в отношении его матери трансформируется в психокоррекционный. В рамках формирования адекватных способов взаимодействия матерей с детьми, психолог осуществляет:

- коррекцию неконструктивных форм поведения матери (агрессия, необъективная оценка собственного поведения и поведения ребенка, эскапизм, примитивизация поведения и др.),

- формирование продуктивных форм контакта в социуме (с ребенком, членами семьи, родственниками, специалистами коррекционного учреждения, другими лицами);

- обучение умению любить ребенка, умению сдерживать гнев, раздражение, возникающего в ответ на неумелость или недостаточность ребенка;

- коррекцию понимания матерью проблем ее ребенка, а именно: постепенную нейтрализацию отрицания наличия проблем, когда мать ребенка из "позиции защиты" и "позиции противопоставления" себя социуму ("Он у меня такой, как и все"), переходит в "позицию взаимодействия" ("А как его научить? я не умею");

-постепенное исключение гиперболизации проблем ребенка, бесперспективности развития ребенка ("Из него никогда ничего не получится");

-коррекцию взаимоотношений с ребенком (из взаимоотношений, характеризующихся как гиперопека или гипоопека, к оптимальным взаимоотношениям, уважающим личность ребенка и предоставляющим ребенку достаточную его возможностям самостоятельность);

-расширение сферы творческого взаимодействия с ребенком.

В рамках оптимизации иерархии жизненных ценностей матери больного ребенка психолог:

-осуществляет коррекцию внутреннего психологического состояния матери (состояние неуспеха, связанное с недостаточностью ребенка должно постепенно перейти в понимание возможностей ребенка, в радость "маленьких" успехов ребенка);

-формирует у матери установку на ценность существования ребенка, не зависимо от его психофизических недостатков, и ценность духовного общения с ним (ценно то, что У МАТЕРИ ЕСТЬ РЕБЕНОК; он любит мать, а мать любит его);

-оказывает помощь личностному росту матери в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания;

-содействует трансформации установки матери из позиции переживания за своего ребенка по поводу его недуга в позицию творческого поиска реализации возможностей ребенка;

-способствует повышению личностной самооценки матери, в связи с возможностью увидеть результаты своего титанического труда в успехах ребенка;

-трансформирует образовательно-воспитательный процесс, реализуемый матерью по отношению к ребенку, в психокоррекционный процесс по отношению к ней;

-созидательная деятельность матери, направленная с любовью на ребенка, помогает ей самой, оптимизируя ее самосознание и излечивая от негативного воздействия психотравмирующей ситуации.

Методы работы:

-демонстрация матери ребенка с ОВЗ методических приемов работы, направленных на коррекцию нарушений его развития, формирование навыков адекватного поведения и гармоничной личности;

-конспектирование матерью занятий, проводимых психологом;

-самостоятельное проведение отдельных занятий или части занятия под контролем психолога;

-выполнение домашних заданий со своим ребенком;

-изготовление наглядных пособий для проведения занятий с ребенком;

-чтение матерью специальной литературы, рекомендованной психологом.

Корректируя взаимоотношения между матерью и ребенком, психолог использует следующие психокоррекционные техники и методы: холдинг-терапию, арттерапию, вокалотерапию, музыкотерапию, хореотерапию,

эстетотерапию, библиотерапию, сказкотерапию, туротерапию, трудотерапию и терапию любовью.

Роль психолога в работе с родителями

Роль психолога в данной работе является первостепенной. Психолог привлекает мать к учебно-образовательному процессу ее ребенка; он убеждает мать ребенка в том, что именно в ней нуждается ее ребенок, что именно она может оказать ему самую необходимую помощь.

Психолог формирует у матери интерес к процессу развития ребенка, демонстрирует ей возможности существования "маленьких", но очень важных для ее ребенка достижений; мать должна научиться отрабатывать дома с ребенком те задания, которые дает психолог. Он развивает у матери чувства успешности и психолого-педагогической компетентности в работе с ребенком, раскрывает возможность личностной самоактуализации, поиска творческих подходов к обучению ее ребенка, своего участия в изучении его возможностей и реализации творческих замыслов в работе с ним.

Привлекая мать к работе с ребенком, психолог дает ей возможность испытать радость успеха, закрепить стенические эмоциональные реакции. Это позволяет рассматривать образовательный процесс как психокоррекционный. Главная задача специалиста – это продемонстрировать матери возможность поиска и обретения выхода из создавшейся ситуации, путем реализации ее собственной деятельности.

Только деятельность и творческий процесс, направленный на созидание (развитие ребенка) могут вывести мать из состояния тревоги, отчаяния и позволят обрести новые жизненные ориентиры (С.Л.Рубинштейн). В итоге воспитательная и обучающая деятельность матери содействует перестройке ее личности на принятие больного ребенка и на объективную оценку его достоинств и недостатков.

Психолог обучает мать не только определенному минимуму педагогических знаний, но и внушает ей уверенность в успехе ее деятельности, помогает осознать потребность в этой деятельности. Психолог оказывает матери поддержку в любом случае, даже тогда, когда ее первые педагогические пробы оканчиваются неуспехом. Коррекционная работа психолога, направленная на творческое и эмоциональное отношение к ребенку, позволяет при столь длительном стрессе нейтрализовать деструктивное внутреннее психологическое состояние матерей, оптимизировать жизненные установки, установки и ценности.

Психологическая коррекция

Задачи этого направления включают:

-формирование новых жизненных ориентиров у родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

-коррекцию взаимоотношений в диаде родитель – ребенок с ограниченными возможностями здоровья;

-коррекцию нарушенного психологического состояния родителей (тревоги, ожидания перманентного неуспеха в учебе своего ребенка, состояний, связанных с пониманием себя как несостоятельного человека);

-коррекцию неадекватных поведенческих реакций родителей как в отношении своих детей (наказание за любую провинность, окрик, подавление личности ребенка), так и в отношении с социумом (скандальное и агрессивное поведение, неадекватные поведенческие реакции, реакции протеста);

-гармонизацию интерперсональных отношений между матерью с больным ребенком и членами семьи; членами семьи и другими (посторонними) лицами. На занятиях по психологической коррекции состав участников несколько изменяется: могут присутствовать и матери и отцы, а иногда и кто-либо из бабушек.

Методы работы. Методологической основой в этом направлении методики является личностно-ориентированная патогенетическая психотерапия (В.Н.Мясищев). В методике также использованы некоторые приемы и методы семейной системной когнитивно-поведенческой психотерапии (Э.Г.Эйдемиллер).

В процессе проведения коррекционных занятий самосознание родителей детей с ОВЗ оптимизируется. Этот процесс направлен на раскрытие внутреннего психологического конфликта с помощью психолога, когда недуг ребенка с нарушениями развития может быть неизлечим. Также этот процесс позволяет переориентировать, в первую очередь, матерей детей с ОВЗ с общепризнанных моделей ценностей (ребенок не может быть неполноценным, он должен родиться здоровым, интеллектуально и физически сохранным), которые сформировались у них в виде родительских репродуктивных установок до рождения больного ребенка, на общечеловеческие ценности (самое главное то, что РЕБЕНОК ЕСТЬ и ОН МОЙ).

Происходит формирование новых жизненных ориентиров у родителей относительно ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Кредо матери в результате проведенных занятий трансформируется в формулу: "Я счастлива от того, что у меня есть ребенок, я люблю его, а он любит меня". Те же процессы происходят и в сознании отца ребенка: "Я люблю этого ребенка. Он слаб. Он нуждается в моей силе и помощи. Но он принес мне счастье".

На групповых занятиях инструментом воздействия является психокоррекционная группа (горизонтальный "контур взаимодействия" по Исуриной). В качестве наиболее продуктивной и объективно реконструирующей формы работы выступает групповая дискуссия. Материалом для дискуссий избираются специально отобранные психологом темы, особо значимые для данной категории лиц. Таковыми являются темы, освещающие:

-внутренние психологические проблемы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;

-проблемы, возникающие при взаимодействии родителей с ребенком ограниченными возможностями здоровья в микро- и макросоциуме;

-проблемы, возникающие во взаимоотношениях супругов, членов семьи, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья и др.

Для реализации основной цели психологической коррекции – оптимизации самосознания родителя ребенка с ограниченными возможностями здоровья – была разработана специальная форма проведения занятий: обсуждение с родителями специально написанных рассказов, представляющих литературную обработку типичных "житейских" историй родителей больных детей (В.В.Ткачева, 1999). Такой подход позволяет обсуждать с родителями определенные жизненные ситуации, хорошо им знакомые, а также предлагаемые психологом новые философские и мировоззренческие установки, способствующие реконструкции жизненного стереотипа каждого из участников. Одновременно рассказы используются как ведущий механизм коррекционного воздействия, при котором обсуждение или проигрывание конфликтной ситуации осуществляется не от первого, а от третьего лица.

Психокоррекционный эффект при проведении дискуссий достигается путем переосмысления родителями обсуждаемых ситуаций, которые они рассматривают как бы со стороны, от третьего лица. Приемы, используемые для подведения участников к инсайту и катарсису, соответствуют психокоррекционным техникам высших уровней базальной эмоциональной регуляции (уровень экспансии и уровень эмоционального контроля, по В.В.Лебединскому). Также обсуждению подвергаются внутренние ощущения, чувства и собственные умозаключения родителей по поводу той или иной ситуации (психоаналитический подход).

По характеру построения, а также воспроизведения жизненных ситуаций были выделены два типа рассказов:

-рассказ-образец, в котором повествуется о продуктивных формах взаимоотношений внутри семьи и между отдельными ее членами;

-"проблемный" рассказ, в котором нет готовых советов и члены группы должны подсказать главным персонажам свой выход из сложной ситуации на основе личного опыта. Тематика рассказов может иметь следующие направления:

-проблемы, касающиеся взаимодействия между матерью и ребенком с нарушениями в развитии;

-проблемы, касающиеся взаимодействия между матерью, ребенком с нарушениями в развитии и его отцом;

-проблемы, касающиеся взаимодействия между матерью, ребенком с нарушениями в развитии и другими членами семьи (родственниками, здоровыми братьями, сестрами) или чужими лицами.

Групповое психокоррекционное занятие имеет следующую структуру:

Первый этап: разминка. На этом этапе занятия участники группы подготавливаются к психологической работе. Для этой цели используются специальные вводные психогимнастические упражнения, настраивающие родителей на определенный вид внутренней психологической работы.

Начинается разминка с приветствия, которое позволяет снять коммуникативный барьер между участниками группы.

Второй этап: обсуждение рассказов (психоаналитический подход). Этот этап занятия посвящен переосмыслению жизненных позиций и мировоззренческих установок родителей.

Третий этап: аутотренинг (суггестивный подход). На этом этапе используются различные релаксационные техники, направленные на выработку способности к расслаблению мышц в состоянии покоя (телесно-ориентированная терапия).

Четвертый этап: музыкальная релаксация. Эта часть занятия представлена четырьмя формами: музыкотерапией, библиотерапией, хореотерапией и вокалотерапией.

Пятый этап: подведение итогов занятия, домашнее задание

В качестве домашних заданий предлагаются: сформулировать девиз своей семьи; описать радостные события супружеской жизни; описать слова восхищения, сказанные ребенком своему родителю; описать поступки, свидетельствующие о любви ребенка к родителю; ответить на вопросы, поставленные психологом.

В основной части тренинга могут использоваться также вспомогательные формы психокоррекции: тематические опросники, проективный рисунок, ролевые игры. Они решают те же психокоррекционные задачи, но с применением иных психокоррекционных техник (В.В.Ткачева, 2007).

Литература.

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. М.: Просвещение, 2008, 239 с.
2. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок. Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1976.
3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов учреждений высш. образования / [В.В.Ткачева, Е.Ф.Архипова, Г.А.Бутко и др.]; под ред. В.В.Ткачевой М.: Издательский центр «Академия», 2014. - 272 с. – (Сер. Бакалавриат)
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. М., 1997.
5. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование М.: ООО «Национальный книжный центр, 2014.- 152с. +СД диск (Специальная психология)
6. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. Учеб. пособие для студ. педвузов М.: АСТ; "Астрель", 2007, 318 с.- (Высшая школа)
7. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. М., 1997.
8. Никишина В.Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Ярославль, 2004.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957
11. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения. 1-4 части. М., 1998.



Уважаемые читатели!

Издательство «Спутник+»
предлагает:

- 📖 **ИЗДАНИЕ И ПЕЧАТЬ МОНОГРАФИЙ, КНИГ** любыми тиражами (от 50 экз.).
 - ✓ Срок - от 3-х дней в полноцветной и простой обложке или твердом переплете.
 - ✓ Присвоение ISBN, рассылка по библиотекам и регистрация в Книжной палате.
 - ✓ Оказываем помощь в реализации книжной продукции.
 - 📖 **ПУБЛИКАЦИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ** для защиты диссертаций в журналах по гуманитарным, естественным и техническим наукам.
 - ✓ Журнал «Естественные и технические науки» входит в перечень ВАК.
 - 📖 **ПРОВЕДЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАОЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ** по всем научным направлениям для аспирантов, соискателей, докторантов и научных работников.
 - 📖 **ПУБЛИКАЦИЯ СТИХОВ И ПРОЗЫ** в журналах «Российская литература» и «Литературный альманах «Спутник».
- ✦ **Набор, верстка, корректура и редакция текстов.**
✦ **Печать авторефератов, переплет диссертаций (от 1 часа).**
- Переплетные работы, тиснение, полноцветная цифровая печать.

Наш адрес: Москва, 109428, Рязанский проспект, д. 8 А
тел. (495) 730-47-74, 778-45-60, 730-48-71 с 9 до 18 (обед с 14 до 15)
<http://www.sputnikplus.ru> e-mail: sputnikplus2000@mail.ru

Научное издание

МЕЖОТРАСЛЕВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Монография

Издательство «Спутник +»
109428, Москва, Рязанский проспект, д. 8а.
Тел.: (495) 730-47-74, 778-45-60 (с 9.00 до 18.00).
Подписано в печать 24.06.2014. Формат 60×90/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13,43. Тираж 500 экз. Заказ 4033.
Отпечатано в ООО «Издательство «Спутник +».

ISBN 978-5-9973-2986-0

