

2004, № 6



## Содержание

- 3 Колонка редактора

4

### Мастер-класс

*Визель Т.Г.*

- 4 Мозговая организация речевой функции и ее нарушения

*Елецкая О.В.*

- 9 Формирование орфографического навыка правописания безударной гласной в корне слова у школьников с нарушениями письменной речи

*Гаджиев И.А.*

- 19 Расстройство письменной речи у детей младшего школьного возраста в условиях двуязычия

*Комарова С.В.*

- 25 Развитие речи как средства общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями

*Жигорева М.В.*

- 32 Невербальные средства в общении детей с множественными нарушениями

40

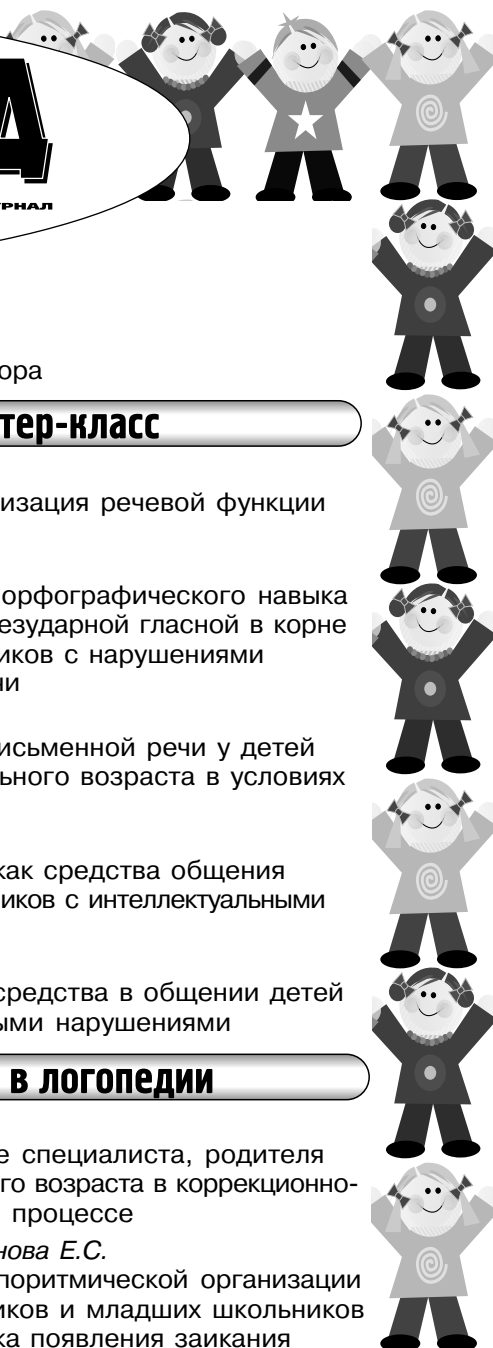
### Новое в логопедии

*Филипович И.В.*

- 40 Взаимодействие специалиста, родителя и ребенка раннего возраста в коррекционно-педагогическом процессе

*Рау Е.Ю., Казбанова Е.С.*

- 47 Нарушение темпоритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания



**Логопедическая служба в ДОУ***Арефьева З.А., Подобед С.О.*

- 50 Организация работы логопедического пункта в ДОУ

*Кучергина О.В.*

- 60 Планирование логопедической работы в ДОУ

**Конспекты занятий***Пелых Н.И.*

- 65 Дифференциация звуков [с] — [з]  
(подготовительная к школе группа для детей с ОНР)

*Пелых Н.И., Бутырская Т.М.*

- 68 Прodelки Снежной Королевы (подготовительная к школе группа для детей с ОНР)

*Мещерякова Л.В.*

- 73 Формирование лексико-грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР

**Упражнения и игры***Аммосова Н.С.*

- 78 Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе

*Леонова С.В.*

- 83 Веселая разминка. Комплекс дыхательный и физических упражнений под чтение стихотворных текстов

*Козырева О.А.*

- 89 Лексико-грамматические игры

**Официальные документы**

- 94 О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов. Письмо Минобразования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48
- 106 О единых требованиях к наименованию и организации деятельности классов компенсирующего обучения и классов для детей с задержкой психического развития. Письмо Управления специального образования Минобразования РФ от 30 мая 2003 г. № 27/2881-6

**Информация***Громова О.Е.*

- 109 На I Международной конференции РАД
- 114 Некоторые современные аспекты логопсихологии как науки о нарушениях коммуникации
- 118 Указатель статей, опубликованных в журнале «Логопед» в 2004 г.
- 124 Книжная полка



## Дорогие читатели, коллеги!

Вот и подходит к концу календарный год. Впереди — новый, 2005-й! Что принесет он каждому из нас? Сбудется ли задуманное, свершится ли желаемое?

Ответить на эти вопросы пока еще очень сложно, но осознание того, что личные удачи и профессиональные достижения каждого человека во многом зависят от него самого (да-да, не улыбайтесь, именно от ВАС!), не только повышает жизненный тонус, но и побуждает с надеждой и верой в лучшее провожать уходящий и встречать грядущий год.

Редакционная коллегия «Логопеда» искренне надеется на то, что ваши контакты с журналом в течение 2004 г. были результативными!

В шестом, последнем в этом году номере, вновь — самые актуальные публикации по логопедической проблематике! Так, «Мастер-класс» ведут Т.Г. Визель, О.В. Елецкая, С.В. Комарова и М.В. Жигорева. Внимательное изучение материалов этого раздела поможет специалистам не только систематизировать знания по рассматриваемым темам, но и углубить, обогатить их за счет новых подходов, которые предлагают авторы.

В разделе «Новое в логопедии» свои работы представляют новые авторы — И.В. Филипович, Е.Ю. Рау, Е.С. Казбанова. Думается, что каждая из статей также требует вдумчивого, неторопливого прочтения и размышлений над ее содержанием.

В раздел «Проверено практикой» включены первые отклики на нашу просьбу поделиться опытом работы по оптимизации логопедической работы в учреждениях разных типов и видов. Так, З.А. Арефьева, С.О. Подобед и О.В. Кучергина излагают свои взгляды на организационные аспекты деятельности логопеда в ДОУ, а Н.И. Пелых, Т.М. Бутырская, Л.В. Мещерякова, Н.С. Аммосова, С.В. Леонова и О.А. Козырева — на ее содержательные аспекты.

Осень 2004 г. была богата интересными конференциями, и в разделе «Актуально!» мы рассказываем о некоторых из них.

Напоминаем, если вдруг вы не смогли подписаться на все номера журнала, мы готовы по вашей заявке выслать нужное количество любых его номеров по почте. Полную информацию о материалах, которые в течение года были представлены на страницах журнала, вы найдете на последних страницах этого номера.

Что касается планов на 2005 г., то **общая концепция журнала — быть максимально полезным самому широкому кругу специалистов, которые прямо или косвенно связаны с проблемами диагностики, коррекции и профилактики речевых дефектов у детей, подростков и взрослых — остается неизменной.** Однако мы понимаем, что любой специалист — это прежде всего ЧЕЛОВЕК со своей жизненной позицией, индивидуальными пристрастиями и увлечениями, а порой и определенными проблемами. Поэтому в планах на следующий год — открытие новых рубрик, содержание которых во многом будет определяться вашими пожеланиями!

Мы, как и прежде, всегда открыты для вас: звоните, пишите нам письма, приходите!

До новых встреч в Новом году!

С пожеланиями здоровья, счастья и добра,

Редакционная коллегия



## Мозговая организация речевой функции и ее нарушения

**ВИЗЕЛЬ Т.Г.,**

*д-р психол. наук, ведущий науч. сотр. НИИ психиатрии  
Минздрава РФ, Москва*

В центре внимания логопеда обычно оказывается внешняя сторона процесса развития речи или ее нарушения у детей и взрослых. Эту внешнюю сторону принято называть симптоматической или, иначе, феноменологической. По ней можно судить, какие стороны речи и в какой степени развились у ребенка в том или ином возрасте, какие звуки произносятся правильно, а какие искажаются или заменяются другими; каков объем словаря, грамматических средств языка; каковы речевая активность, способность к связному высказыванию и т.д. Между тем для подлинного понимания того патологического явления, с которым логопед имеет дело, этого явно недостаточно. Не менее, а может быть, и более важно то, что остается невидимым («за кадром»), но, по существу, обеспечивает полноценное владение речью или составляет причину ее дефектов — мозговые механизмы речи в норме и патологии.

Знание этих механизмов требует ориентации в основах *нейропсихологии*. Коротко остановимся на них.

Сам термин «нейропсихология» состоит из двух частей — «психология» и «нейро». Что такое психология — объяснять излишне. «Нейро» — сокращение от «нейрона» (нервной клетки). Следовательно, нейропсихология — это отрасль психологической науки, раскрывающая психологию человека через нервные (мозговые) механизмы ее реализации.

Человеческий мозг устроен так, что от природы «обучены» функционировать только нервные клетки, предназначенные для самого простого — ощущений. Благодаря им маленький ребенок чувствует боль, тепло, холод, морщится от резких запахов, горькой еды, вздрагивает от очень громкого шума, видит свет. Остальные нервные структуры, присутствующие в мозге, изначально «молчат». Им еще нужно научиться действовать, а значит — нужно созреть. Это требование относится и к тем клеткам мозга, которые станут потом речевыми.



Для того чтобы созревание нервных клеток происходило, в опыте ребенка должны присутствовать предметы, явления, действия, включающие их в работу, иначе говоря, требуются *внешние стимулы*. Для включения «речевых» клеток важно, чтобы вокруг говорили. Это положение убедительно доказали наблюдения за так называемыми детьми-маугли, найденными в лесах, джунглях, которых вскормили волчицы, львицы или другие животные. Родившись здоровыми и, в частности, со здоровым мозгом, эти дети, попавшие к людям старше 5—7 лет от роду, так и оставались «немыми». К тому же они не могли усвоить и многие другие человеческие навыки: есть сидя, держать в руке ложку и пр. Такие трагические случаи — неоспоримое доказательство того, что нервным клеткам нужны внешние стимулы. Причем одни из нервных структур врожденно подготовлены для одного вида деятельности, а другие — для другого, например, для восприятия и воспроизведения *человеческой речи*. В том случае, если речевые структуры мозга долго не получают стимулов («пищи»), они могут погибнуть.

Чтобы не допустить потери драгоценного клеточного фонда мозга, нужно знать, хотя бы в общих чертах, в чем в первую очередь нуждается ребенок в данном конкретном возрасте и какие умения и навыки должны появиться у него в этот период.

Каждое из этих умений обеспечивается на первых порах несколькими, одновременно работающими участками мозга, а затем число их уменьшается. Вначале созревающие участки мозга становятся ассоциативно связанными между собой, а затем нервные клетки, которые прочно усвоили способ действия, передают его другим клеткам.

Рассмотрим карту, на которой обозначены различные уровни и зоны созревающей коры мозга (см. рис.). Как видно, зоны ощущений, представленные *первичными полями коры мозга* (штриховка), занимают незначительную площадь мозга: вдоль центральной борозды, на стыке виска и темени, а также в затылочной доле.

Нервные клетки ощущений (первичных полей) накапливают определенный опыт общения друг с другом в познании какого-либо предмета, и ребенок становится способным обозначить его словом. В этой фазе развития в действие вступают более сложные — *вторичные поля коры мозга* (на рисунке они заштрихованы). Эти поля обеспечивают процессы восприятия и воспроизведения. Их активация не означает, что мозговые зоны уровня ощущений прекращают функционировать. Они продолжают свою работу, причем до конца жизни, однако перестают быть доминирующими, главенствующими. Вторичные поля мозга способны к восприятию объектов внешнего мира, минуя ощущения, а затем и к восприятию соответствующих

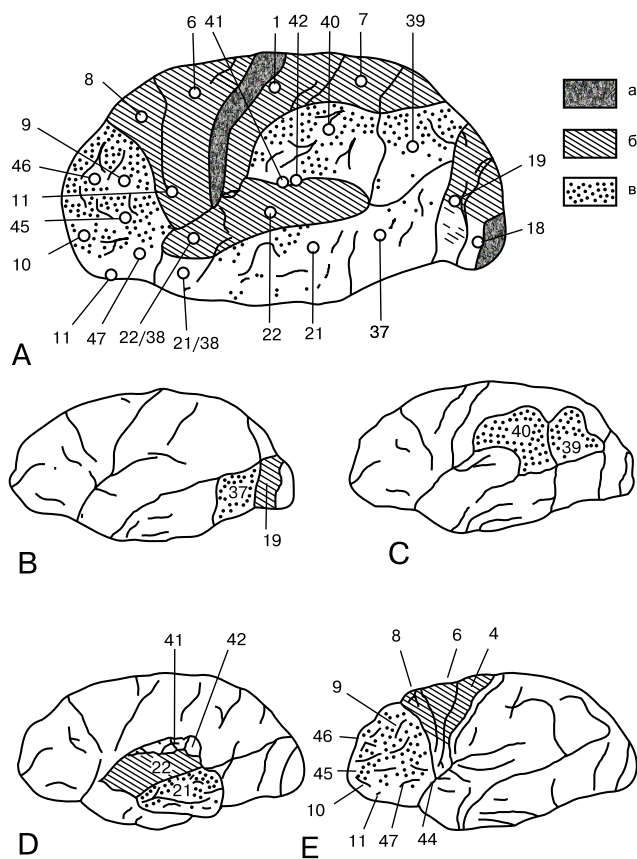


Рис. Карта цитоархитектонических полей коры головного мозга (Московский институт мозга)

А — конвекситальная поверхность коры больших полушарий; В — височно-затылочная область (третичный пояс — 37); С — теменно-затылочная область (третичные поля — 39, 40); D — височная область (третичное поле — 21); Е — лобная область (третичные поля — 9, 10, 11, 45, 46, 47); а — первичные поля; б — вторичные поля; в — третичные поля

осмысленных действий вне конкретного образца (по памяти). Часть клеток вторичной коры специализирована в отношении восприятия и воспроизведения речи в рамках речевого слухового гнозиса и артикуляционного

праксиса. Для слухового восприятия — это височные зоны, для воспроизведения (в виде членораздельной артикуляции) — теменные и заднелобные области левого полушария, для зрительного восприятия — затылочные.



Основным из органов чувств для речи является слух, наличие которого — необходимое условие нормального овладения речью. Однако впоследствии ведущая роль принадлежит уже не физическому, а другим, более высоким по функциональной иерархии, видам речевого слуха.

С течением времени для выполнения той или иной речевой задачи взаимосвязанных и одновременно работающих областей мозга становится все меньше. Благодаря способности нервных клеток обмениваться опытом слуховые и зрительные клетки левого полушария запоминают то, что раньше знали слуховые и зрительные зоны правого. В пределах одного полушария происходит то же самое: зрительные клетки становятся частично осведомленными в слуховой деятельности, тактильные — в зрительной и пр.

Речевые зоны, как и другие, расположены у детей преимущественно в *правом* полушарии мозга. Оно подготавливает почву для того, чтобы функцию восприятия речи впоследствии взяла на себя височная доля *левого*. Правое полушарие, начинающее действовать первым, должно шаг за шагом «отступать», пропуская вперед левое, которому предназначено стать главным (доминантным) у взрослого человека и в частности доминантным по речи. Приведем пример. Маленький ребенок учится различать шумы, издаваемые предметами, животными, природой. Ведущим в этой деятельнос-

ти является правое полушарие мозга. Затем из этих неречевых звуков ребенок должен вычленивать составляющие, полезные для речи. Они запоминаются и обрабатываются уже не правым, а левым полушарием. Переход главенствующей, доминирующей роли от правого полушария к левому (в котором интегрируются функции и того и другого) носит название *левополушарной функциональной латерализации*. Этот процесс может протекать гладко и поэтому почти незаметно, а может быть серьезно осложненным. В одних случаях осложнения обусловлены патологическими причинами, а в других врожденными особенностями мозговой организации психических процессов.

Соотношение активности полушарий мозга у здоровых детей от природы разное. Нередко активность правого полушария более высокая, чем этого требует средняя норма. Такую особенность обычно связывают с левшеством или двуручием (амбидекстрией). Однако далеко не всегда левшество или амбидекстрия являются явными, иногда они носят скрытый (потенциальный) характер, поэтому ориентироваться на левшество-правшество не всегда возможно. Проблема леворукости и связанных с ней особенностей психического и речевого развития актуальна и сложна, требует отдельного обсуждения.

Существуют еще более высокие по уровню речевые зоны мозга. Они отвечают за речевые смыслы и



символы. Такие зоны составлены *третичными полями коры мозга*, уровень которых обозначается как языковой (на рисунке они помечены точечной штриховкой). Благодаря им ребенок овладевает сложно построенной речью, чтением, письмом, понимает переносные значения слов, синонимы, метафоры, юмор. Часть нервных клеток символического (языкового) уровня созревает поздно, в старшем дошкольном возрасте, и дозревает всю жизнь. Без них невозможно сознательное овладение сложными текстами, грамматическими правилами, орфографией. За словарь ответственны височные доли, вначале обоих полушарий, а затем все более и более — левого. За усвоение и использование морфологических правил (словообразования и словоизменения) — теменные доли. Синтаксис (правила построения предложений) — прерогатива заднебольных долей мозга, преимущественно в левом полушарии. Разные области третичной коры также обмениваются друг с другом опытом, благодаря чему завязываются еще более сложные ассоциативные связи, обогащающие мышление.

В результате сложных взаимодействий мозговых зон происходит объединение их функций — *функциональные интеграции*. Поэтому разные навыки, в том числе и речевые действия, получают более свернутую (экономную) локализацию в мозге.

Таким образом, смысловые ассоциации, вырабатываемые между врожденно функционирующи-

ми первичными полями коры мозга, являются основой для передачи ведущей роли вторичным полям; результат ассоциативной деятельности на уровне вторичных полей (у детей более старшего возраста) обеспечивает доминирование третичных, деятельность которых необходима для усвоения школьной программы. Отсюда ясно, насколько важно стимулировать у ребенка разнообразные способы восприятия, манипулирования, осмысления. Поэтому детские учреждения должны грамотно подходить к приобретению игрового и дидактического материала. Горы однотипных, дорогостоящих мягких игрушек вместо разнообразных и соответствующих возрасту свидетельствуют о непонимании того, какие стимулы нужны для активизации процессов созревания нервных структур мозга ребенка.

Конечно, среда, в которой пребывает ребенок, очень важна, но даже если она полноценна, развитие ребенка может задержаться или нарушиться из-за повреждения областей мозга, подготовленных для тех или иных сторон речевой деятельности. К счастью, при определенных усилиях родителей и специалистов их роль в раннем возрасте могут взять на себя другие, не пострадавшие мозговые зоны. Психическое развитие пройдет с осложнениями, но (если поражение не слишком массивное или тотальное), как правило, возможно достижение положительного результата. Такая «взаимовы-





ручка» возможна потому, что детский мозг *пластичен*. У взрослых людей, потерявших речь из-за того что отвечающие за нее мозговые зоны погибли, подобная перестройка гораздо более трудна.

Таким образом, нормальное развитие речи предполагает, что мозг ребенка не имеет внутриутробных или родовых (перинатальных или натальных) повреждений, и ребенок находится в нормальной речевой среде. При этих условиях этапы речевого развития могут пройти без сбоев.

Однако и это не является гарантией того, что не возникнут нарушения речи. Как показано В.А. Ковшиковым (1994), современные методы аппаратных исследований часто не обнаруживают очаговых повреждений даже у детей с самыми грубыми нарушениями психического и речевого развития. Наиболее вероятная причина патологии в этих случаях — плохая проводимость нервных волокон, связывающих одни

зоны мозга с другими (проводящих путей). Этот вывод крайне важен, поскольку он меняет тактику медикаментозного лечения, которое теперь должно быть направлено на улучшение проводимости нервной ткани, а не на стимуляцию отдельных зон мозга. Становится более понятной и роль методов коррекционной работы, с помощью которых вырабатываются у ребенка разнообразные и значительные по объему смысловые ассоциации.

Мы разъяснили лишь некоторые из положений нейропсихологии, дали общее представление о работе той части мозга, от которой зависит развитие речи.

В следующих номерах журнала разговор о нейропсихологии будет продолжен. Особенно важным представляется нейропсихологический аспект причин различных видов патологии речи, поскольку учитывая их, гораздо легче выбрать наиболее эффективные методы коррекционной работы.

## Формирование орфографического навыка правописания безударной гласной в корне слова у школьников с нарушениями письменной речи

**ЕЛЕЦКАЯ О.В.,**

*ст. преподаватель ЛОИРО, Санкт-Петербург*

**П**исьменная речь — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи.

Это вторичная, более поздняя по времени возникновения, форма представляет собой вид времен-



ных связей второй сигнальной системы.

Для овладения навыками письма необходимо учитывать психофизиологические и лингвометодические особенности орфографического письма.

Один из сложнейших разделов русской орфографии — правописание безударной гласной в корне. Это правило вызывает значительные трудности у всех детей и тем более у учащихся с нарушениями письменной речи. Анализ специальной литературы (И.Н. Садовникова, Л.С. Волкова, Р.И. Ладаева, А.Н. Корнев, М.М. Безруких и др.) подтверждает актуальность данной проблемы.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций: 1) звукобуквенной символизации, 2) графического моделирования звуковой структуры слов, 3) реализации графомоторной программы. Первые две из них в ситуациях фонематического письма (по правилам русской графики) протекают несколько иначе, чем в тех случаях, где требуется использование орфографических правил (Л.В. Щерба).

В первом случае ключевым процессом является фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звукобуквенных со-

ответствий по правилам графики, причем основная нагрузка падает на операции фонематического анализа и актуализацию звукобуквенных ассоциаций.

Во втором — более важным становится морфологический и лексико-грамматический анализ слов и предложений. Говорить о графическом моделировании звуковой структуры в этом случае можно лишь с определенными оговорками, имея в виду только ту часть слова, которая не содержит орфограмм. Здесь наибольшие трудности у детей вызывают обнаружение орфограммы, выбор необходимого правила и решение орфографической задачи с его помощью.

Все правила орфографии условно могут быть отнесены к одной из двух категорий: а) предписывающие конкретное использование определенных букв («жи-ши»); б) не рассказывающие, какая буква должна быть использована, а дающие лишь способ, который позволяет установить правильное написание (Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков).

Реальная психологическая организация акта письма не всегда совпадает с предлагаемыми школьной методикой правилами и приемами. В зависимости от ситуации ребенок может опираться на зрительную память (актуализируя графический образ слова), моторную память (если выработалась автоматизация написания слова), применять прием подбора аналогий и, наконец, исполь-



зовать развернутую систему правил (А.Н. Корнев).

Природу русской орфографии обычно определяют с лингвистических позиций — с точки зрения фонологии, морфемики. Разные орфографические явления при этом подводятся под разные принципы, что помогает в выборе методов и приемов обучения не орфографии вообще, а каждому конкретному типу орфограмм (М.Р. Львов).

Однако методика обращается не только к принципам орфографии, но и к анализу умственных действий, совершаемых пишущим и особенно обучающимся писать. Умственные действия школьника при проверке орфограммы должны быть правильно обоснованы.

В теории русской орфографии обычно рассматриваются морфологический, фонетический, традиционный и фонематический принципы.

*Морфологический принцип* русской орфографии мотивирован законом устойчивости языкового знака, который проявляется в том, что в языках мира определенный план выражения знака (отрезок речевой цепи) вызывает в сознании носителя языка определенный образ (план содержания знака). Взаимосвязь планов выражения и содержания устойчива, что обеспечивает надежность коммуникации: передавая определенное значение последовательностью звуков, говорящий рассчитывает на то, что слушаю-

щий активизирует его в своем сознании (И.Г. Овчинникова). На то же вправе рассчитывать и пишущий.

Морфологический принцип предполагает единообразие, одинаковое написание морфем — корня, приставки, суффикса, окончания, независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. Сущность решения орфографической задачи, т.е. проверки орфограммы, состоит в том, чтобы в искаженном произношении звуковым образом слова узнать подлинный его образ, не исказить понимания значения, правильно передать его на письме (М.Р. Львов).

Ключ к правильной передаче слов и словосочетаний на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, — понимание значения каждой морфемы. Любое игнорирование морфемного состава при выборе буквенного обозначения слова (словосочетания) наносит ущерб его семантике, правильной передаче значения. Письмо, построенное по морфологическому принципу, лишь внешне расходится с произношением: произносим [гот], [вада], [здал], [п'ьтин'ис'], пишем «год», «вода», «сдал», «потянись». На самом деле, написание по морфологическому принципу сохраняет в буквенном составе слова (словосочетания) то исходное звучание, которое характерно для данного корня, суффикса, падеж-



ного и личного окончания любой морфемы. Решающую роль играет сильная позиция фонемы, которая и определяет графическое изображение: для корня «год» — в словах «годик», «година», «новогодний», «годовщина», в словоформе «годы».

Как видим, работа ученика по этому принципу как бы высвечивает и морфологический состав слова, и словообразовательную модель, и его значение, и его грамматическую форму через написание окончания.

Морфологический принцип не игнорирует учения о фонемах, напротив, опирается на него, используя в системе своих правил сопоставление сильных и слабых вариантов фонем. Так, в методике обучения правописанию широко применяется прием проверки слабых позиций сильными.

Например при позиционных чередованиях, т.е. в слабых позициях фонем, звук слышится совершенно отчетливо ([с] — «мороз», [т] — «год», [з] — «сделал»), и только ориентировка на морфему помогает учащимся обнаружить и осознать орфограммы (М.Р. Львов).

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает в себя:

1) понимание значения проверяемого слова или словосочетания (предложения, текста), без чего невозможно подобрать родственное проверочное слово, определить падежную форму, собственное имя;

2) анализ морфологического состава слова, умение определить место орфограммы — в корне, приставке, окончании, суффиксе, что важно для выбора и применения правила;

3) фонематический анализ, определение слогового состава, ударного и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснения слабых и сильных позиций фонем, позиционных чередований и их причин;

4) грамматический анализ слова (словосочетания) — определение части речи, формы слова, например: имя существительное, первого склонения, стоит в дательном падеже единственного числа.

В работе над орфограммами, пишущимися по морфологическому принципу, объединяются все аспекты языка — его фонетика и фонология, лексика и словообразование, морфология и синтаксис, семантика и стилистика. Ведущее положение морфологического принципа определяет и методику обучения правописанию, которая строится на сознательном, аналитическом подходе к языку, на понимании значений слов и их сочетаний, текста, грамматических категорий и форм, фонетического (фонемного) состава слов. Усвоение орфографии не может быть успешным без прочного фундамента речевого развития учащихся, хорошо развитых механизмов выбора слов, образования грамматических форм, построения словосочетаний и предложений.



Практическое использование способов проверки орфограмм, относящихся к морфологическому принципу, нередко затрудняется историческими чередованиями звуков, которые, в отличие от позиционных чередований, отражаются на письме: «бежать — бег», «таскать — тащить», «рост — выращивать», «конец — кончать» и т.п. В результате таких чередований морфема приобретает порой трудно узнаваемый вид: «слух — слышать», «жгу — жжение — жечь — зажег».

Морфологический принцип охватывает большую часть встречающихся орфограмм — около 70% — и поэтому считается ведущим, важнейшим принципом русской орфографии. И дело не только в количестве орфограмм, но и в том, что он требует от учеников знаний и умений в области грамматики (и морфологии и синтаксиса), словообразования, фонетики, а в ситуации проверки орфограмм — постоянного анализа и синтеза, решения сложных мыслительных задач с применением всего комплекса их языковых знаний и умений, активизации словарного запаса (М.Р. Львов).

Другой принцип русской орфографии — *фонетический*. В современном русском языке немало таких написаний, где не возникает никаких расхождений между звучанием и письмом: «луна», «мы», «шла», «рак» и многие другие. В большинстве слов, наряду с проверяемыми или

непроверяемыми орфограммами, остальные звуки обозначаются буквами по фонетическому принципу. Так, в слове «вагон» безударный звук [а] считается непроверяемым, буква «а» пишется по традиции, но остальные буквы пишутся в соответствии со звучанием.

Фонетико-графические написания не противоречат морфологическому принципу орфографии, т.е. не ведут к неодинаковому написанию морфем. Но их опасность в том, что они все же создают у школьников иллюзию благополучия (соответствия буквы звуку), что на самом деле бывает далеко не всегда.

У некоторых учеников, в связи с их малым опытом, дефицитом теории и постоянной боязнью ошибиться, возникает потребность проверять и те буквы слова, которые в проверке не нуждаются: это явление называется *гиперкоррекцией*.

Однако в системе орфографических правил есть и такие, которые опираются на фонетический принцип и находятся в резком противоречии с ведущим, морфологическим принципом. Противоречие состоит в том, что морфемы пишутся не единообразно, а в зависимости от произношения, отражая позиционное чередование (например, написание приставок на з-, с-).

Противоречивость исходных, принципиальных основ орфографических правил, к сожалению, лишает учеников уверенности в



возможности обобщенных действий по проверке орфограмм.

Следующий принцип русской орфографии — *традиционный* (исторический).

Согласно этому принципу многие слова пишутся по традиции, без проверки правилами. Не проверяемые правилами слова весьма многочисленны: в текстах, для младших школьников их число достигает 20%. По преимуществу, это заимствованные слова из других языков («трактор», «пиджак», «ванна», «тмин»).

Если морфологические написания проверяются и усваиваются на основе фонетического, словообразовательного и грамматического анализа слов и их сочетаний, то традиционные написания — в основном путем запоминания, в порядке словарно-орфографической работы. При этом применяются разнообразные методические приемы, которые призваны повысить уровень мыслительной деятельности, активности учащихся, заинтересованности детей. Запоминание в начальных классах играет важную роль, им нельзя пренебрегать, наоборот, нужно разрабатывать гибкую систему мотиваций, игровых методик, облегчающих детям запоминание слов с трудным написанием (М.Р. Львов).

С развитием фонологии, введением в научный обиход понятия фонемы в качестве основного принципа русской орфографии был предложен новый — *фонематический* принцип. Он гласит:

одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях, где фонема определяется как ряд позиционно чередующихся звуков (Л.Л. Касаткин).

Сторонники фонематического принципа орфографии справедливо утверждают, что он объединяет многие разрозненные орфографические правила, показывает их общий корень: правила проверки безударных гласных в разных частях слова, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных. Важно и то, что русская графика в основном фонемная: буква обозначает не звук (вариант фонемы), а фонему в ее сильном варианте.

Однако следует иметь в виду, что морфологический принцип шире фонематического, он охватывает значительно большее количество орфограмм (М.В. Панов).

Таким образом, рассмотрение принципов русской орфографии приводит к выводу о необходимости *дифференцированного подхода к усвоению каждого типа орфограмм*, а возможно, и созданию вариативной методики обучения.

Одна из самых частотных в русском языке — орфограмма «безударные гласные в корне».

Для правописания безударных гласных учащиеся должны уметь определять место ударения в слове. По замечанию исследователей, ударение в русском языке характеризуется целым комплексом средств, но самым существенным и постоянным признаком



ударного гласного является его длительность, под которой понимается продолжительность звука в единицу времени.

Ударный гласный в слове всегда длительнее безударного и по этому признаку противопоставлен ему, например: о-са', ли-са', о-сы', ли-сы'. Поэтому для определения ударного гласного лучше всего попросить детей тянуть, произносить более протяжно проверяемые слова: ко-сааа, кооо-сы.

По ударным и безударным гласным мы определяем ударные и безударные слоги. Эти слоги различаются как количественными признаками, к примеру, длительностью гласного, так и качественными — характером связи гласного и согласного в них. Ударный слог характеризуется аналитическим способом связи согласного и гласного. Ударному слогу присущи четкость артикуляции гласного и согласного, их расчлененность, гласный лучше слышится и с большей легкостью выделяется из слога и слова, в состав которых входит. Безударный слог характеризуется синтетическим способом связи. Ему присущи слитность, нерасчлененность гласного и согласного (Н.И. Жинкин).

Ударение определяет позиции слогов в слове — к более обособленному ударному примыкают безударные слоги, что объединяет фонемы внутри слова.

Безударные гласные, находясь в слабой позиции предударных и послеударных слогов, подвергаются в той или иной степени ре-

дукции — ослаблению артикуляции звука и изменению его звучания. Основным редуccionным изменениям подвергаются гласные [а], [о], [э]. Именно графическое обозначение этих звуков буквами вызывает у школьников наибольшие трудности и часто приводит к ошибкам.

Расхождение между произношением и написанием составляет существенную особенность русской орфографии. Основной принцип ее, как уже было сказано, — морфологический, требующий единого написания морфем (приставок, корней, суффиксов и окончаний) независимо от многочисленных позиционных чередований гласных звуков, входящих в данные морфемы. Та фонема, которая слышится в сильной позиции, всегда обозначается одной и той же буквой во всех других. Для гласных такая позиция — ударная.

В работе над безударными гласными в корне можно выделить по меньшей мере четыре важные ступени.

*Первая ступень* — восприятие слова, что необходимо для выделения ударного слога и ударного гласного по их противопоставлению безударным.

Без понимания значения слова и значения его формы в предложении нельзя правильно определить форму данного слова: ко́сы — косы́, хо́дите — ходи́те, пла́чу — плачу́. Учащимся необходимо на примерах показать смысловозначительную роль русского ударения.



*Вторая ступень* — определение того, на какую часть слова (морфему) падает ударение. Для выполнения этого задания ученики должны хорошо ориентироваться в морфемной структуре слова: бег — бежать — убежать — убежище — перебежать — перебежчик — выбежать — забежать — набежать — набег — сбежать и т.д. Важно, чтобы школьники понимали, как меняется значение слова при присоединении к его основе тех или иных приставок и суффиксов.

*Третья ступень* — определение того, какие слоги в корне ударные, а какие безударные, выделение безударных слогов, например: удивительный — диво, дивный.

*Четвертая ступень* — подбор проверочного однокоренного слова.

Задание подобрать однокоренное слово для проверки безударного гласного на первый взгляд кажется простым: дома — дом, говорит — говор, разговор.

Используя терминологию психолингвистики, назовем проверяемое слово «слово-стимул» и посмотрим, какое «слово-реакция» может последовать на то или иное «слово-стимул».

Во-первых, на слово-стимул может последовать слово-реакция, содержание которого связано с общим содержанием текста. Возьмем, к примеру, такой рассказ: «Наступила весна. Прилетели скворцы. Они хлопочут около гнезд. Проснулись от спячки звери. В рощах кричат грачи. Хорошо весной».

После чтения данного рассказа учитель диктует его. Перед диктовкой на слово-стимул «весна» может последовать слово-реакция «наступила», на слово «прилетели» — «скворцы», на слово «хлопочут» — «около гнезд», на слово «кричат» — «грачи», на слово «хорошо» — «весной».

Ни одно из слов-реакций не является проверочным для слова-стимула. Иначе говоря, прямой связи между проверяемым и проверочным словом при опоре на содержание рассказа нет, а содержание, безусловно, главное по отношению к любым элементам его формы.

На слово-стимул может последовать и слово-реакция, называющее другое понятие, тесно связанное с первым. Например: леса — деревья, столы — стулья.

Итак, мы видим, что подобрать проверочные слова ребенку не всегда легко, поэтому педагогу следует подсказать ученикам некоторые весьма результативные приемы, известные в методике.

Гласную можно проверить:

1) через изменение числа существительного (столы — стол, леса — лес, река — реки, окно — окна);

2) замену прилагательного существительным (ледяной — лед, лесной — лес) и наоборот (белуга — белый);

3) замену глаголов существительным (бегу — бег, ходить — ход) и наоборот (движение — движется);





4) замену одной формы другой (водить — водит, пишу — пишет);

5) используя прием «назови ласково» (травя — травка);

6) подбирая к многосложному слову односложное (домашний — дом, больница — боль, кормушка — корм).

Здесь не надо забывать делать, с одной стороны, коррекцию на слова, в которых ударение относится к строго фиксированному (пиши — пишет), с другой — к устойчиво закрепленному (коряга — коряги, корягой).

Если ударение в слове не является фиксированным, то слово можно проверить путем изменения его формы (пилю — пилит, река — реки), подбора слова той же части речи, но с другим значением (лесоруб — лес, речник — реки).

Если ударение фиксированное (акварель, акварели, акварельный), то данное слово относится к разделу непроверяемых.

Таким образом, обучение правописанию безударных гласных в корне должно носить комплексный и системный характер, проводиться последовательно и регулярно. Лишь в этом случае учащиеся научатся применять правило на письме в целом.

Особенность его применения состоит в том, что оно не дает указания, что писать (в отличие, например, от правила: после шипящих пиши букву «и»), а лишь рекомендует прием, помогающий определить верное написание сло-

ва. Отличие этого правила от других, ему подобных (например от правила правописания парных звонких и глухих согласных), состоит в том, что оно требует от детей гораздо большей гибкости в использовании речевых средств. Так, в правиле о правописании безударных гласных в корне слова имеются три составляющие его части.

В одной сообщается о том, что надо проверить, в другой — как, в третьей — чем проверять.

Каждая часть этого правила должна стать предметом специальной работы. Опираясь на знания, сформированные на предыдущем этапе, дети должны уяснить, что проверять надо не слово вообще, а безударную гласную, причем только ту, которая находится в корне. Написание безударных гласных в других частях слова этим правилом не определяется. Выясняя смысл того, как проверять, дети узнают, что проверочным может быть либо однокоренное слово, либо измененная форма этого же слова. Однако не всякое однокоренное слово является проверочным. Только в положении под ударением написание гласной соответствует произношению.

Кроме того, нужно чтобы учащиеся правильно соотносили звуковую и графическую форму слов, быстро и безошибочно находили в слове ударный и безударный слоги, знали о несоответствии между произношением и написанием многих слов русско-



го языка, умели выделять корень, изменять форму слова и подбирать однокоренные слова, находить орфограммы, знали, что корни в однокоренных словах пишутся одинаково (Ш.В. Журжина, В.П. Козлова). Все это дети уже должны знать и уметь. Подойдя непосредственно к изучению грамматического правила, школьники должны лишь повторить усвоенное.

Особое внимание следует уделить формированию «способности пишущего видеть в читаемом тексте “опасные” места, написание которых регулируется данным правилом» (А.В. Текучев).

Положительное влияние на детей оказывает развернутость деятельности при усвоении орфографического правила и строгое соблюдение последовательности выполнения операций.

Во-первых, прежде чем написать слово, ученику необходимо уяснить его смысл. Поэтому первая операция — выяснение смысла слова.

Во-вторых, следует найти орфограмму.

В-третьих, выделить корень, чтобы узнать, в какой части слова находится проверяемая орфограмма.

В-четвертых, определить, к какому правилу относится данное написание.

В-пятых, подобрать проверочное слово, для чего изменить форму слова или подобрать однокоренное.

В-шестых, написать в корне проверяемого слова ту букву, которая пишется в ударном слоге.

И наконец, проверить правильность выполненного задания: сопоставить буквы, написанные в проверочном и проверяемом словах.

Если ученик пропускает какую-либо операцию или действует непоследовательно, возможно ошибочное написание слова.

Работа проводится одновременно (а не последовательно) над словами с безударными гласными «а», «о», «и», «е», «я», потому что при письме слов с разными безударными гласными способы их проверки одинаковы. Каждая операция требует значительного количества упражнений для ее отработки.

Примерные задания и упражнения для коррекции правописания безударных гласных в корне слова у детей с дизорфографией будут представлены автором в следующих публикациях.

#### **Методические рекомендации по устранению ошибок на правописание безударной гласной в корне слова**

*Цель:* формирование и закрепление орфографического навыка правописания безударной гласной в корне слова.

##### *Задачи:*

- развивать умение выделять «ошибкоопасное» место в слове с безударной гласной в корне;
- показать практическую значимость правила правописания безударных гласных в корне слова, добиться его осознанного восприятия;
- выработать у учащихся навыки последовательного выполнения действий, предписанных



правилом написания безударных гласных;

- совершенствовать навыки подбора проверочных слов;
- формировать умение проверять безударную «е» в корне слова ударной «ё»;
- развивать умение различать слова с двумя безударными гласными в корне слова;
- совершенствовать умение подбора однокоренных слов, относящихся к различным лексико-грамматическим категориям (обозначающих предмет, дей-

ствие предмета, признак предмета) с целью проверки безударной гласной в корне;

- обобщить знания учащихся о различных способах проверки безударной гласной в корне слова на материале слов с одной и двумя безударными гласными в корне;
- развивать умение школьников определять в контексте смысл слов, которые различаются на письме одной гласной в корне, и подбирать к этим словам проверочные.

## Расстройство письменной речи у детей младшего школьного возраста в условиях двуязычия

**ГАДЖИЕВ И.А.,**

*канд. пед. наук, доцент ДГПУ, г. Махачкала*

Процесс формирования речи, как известно, начинается с раннего детства, интенсивно продолжается в дошкольном, а потом в школьном возрасте. У детей-дошкольников развивается речь внутренняя и внешняя; последняя, в свою очередь, выступает в форме устной и письменной.

Хотя письменная речь учащихся развивается на основе устной речи, условия развития устной и письменной речи различны, неодинаковы и приемы обучения. Письменная речь в процессе формирования проходит ряд этапов, каждый из которых,

будучи тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. «В последующей ступени накапливаются те элементы, которые обуславливают переход к последующей, более высокой стадии развития» [5].

Дети с речевыми расстройствами с трудом усваивают орфографические правила. Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных орфографических правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавли-



вается в сознании ребенка еще в процессе развития устной речи, чем активнее протекает процесс формирования речи, тем лучше ребенок оказывается подготовленным к письму» [7].

Чтобы понять, с какими трудностями сталкивается ребенок при обучении чтению и письму на том или ином языке, важно ознакомиться с фонологической системой этого языка. Кроме того, зная, как идет процесс введения ребенка в фонологическую систему языков в нормальных условиях, можно определить его параллели в патологии.

Ошибки в письме отражают неблагоприятные условия овладения фонологической системой языка. Выяснив взаимосвязь между нарушениями в письме и устной речи, можно найти причины этих нарушений. Иначе говоря, они — явление вторичное, результат сбоя во взаимосвязи между этапами формирования речи и способностью ребенка воспринимать звуковой состав слова. Кроме трудностей с письмом, у детей с нарушениями речи затруднен и процесс усвоения навыков чтения.

Между отставанием ребенка в речевом развитии, затруднениями в различии звуков, входящих в состав слова, и наличием специфических ошибок на письме существует определенная зависимость: трудности в фонематическом восприятии нередко влекут за собой отклонения в формировании мысленного представления

о звуках речи, в звуковом анализе и синтезе. Как считает Р.Е. Левина, «нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе для всех прочих акустических раздражителей. Прямой результат первичного нарушения слухового восприятия — недостаточное различие акустических признаков, характерных для каждой фонемы; вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова» [10].

При нарушении фонематического анализа появляются характерные ошибки в письменной речи, свидетельствующие о дефектах в системе языка ребенка. «Первоначальной основой овладения языковой системой, — пишет Р.Е. Левина, — является различение фонематических признаков, характерных для данного языка. Замены букв в письме, носящие стойкий характер, обычно отражают недостаточное различение соответствующих фонем в устной речи, а это, в свою очередь, является существенным выражением той или иной недостаточности речевого развития» [8].

Аграмматизм у детей с задержкой речевого развития проявляется в неумении изменять слово, в неправильном согласовании, управлении и определении рода существительных, в бедности синтаксических конструкций. У



детей с нарушениями артикуляционного аппарата наблюдаются стойкие недостатки произношения звуков, сочетающихся с нарушением слоговой структуры слов. В результате недостаточно формируется восприятие речи на слух, школьники с трудом определяют наличие тех или иных звуков в слове, их последовательность.

Р.Е. Левина рассматривает индивидуальные психические особенности детей как фон, на котором проявляется дефект. Иногда это компенсаторные возможности, которые «могут служить источником приспособления личности и в значительной степени ослабить тяжесть вторичных последствий дефекта, а нередко вовсе нейтрализовать их». В других случаях нарушение психической деятельности, недостаточная активность аналитико-синтетических процессов могут служить причиной недоразвития речи или осложнить ее.

При этом в письменных работах учеников встречается большее количество ошибок на замену акустически близких звуков, сравнительно хорошо различимых на слух, значительное количество пропусков, перестановок, добавлений букв при несколько лучшем устном звуковом анализе слов, а также большое количество графических ошибок при хорошем зрительном восприятии.

Влияние двуязычия на письменную речь ребенка изучено мало.

Исследованиями (Р.А. Аязбекова (1974), И.А. Гаджиев (1976, 1999), Ф. Кузнецова (1976), А.И. Миккульските (1972), Н.М. Филимошкина (1977) и др.) установлено, что способности учащихся ко второму языку в определенной мере зависят от уровня развития родного языка. Если у школьника есть нарушения звукопроизношения в своем языке, то он, как правило, плохо усваивает и второй, в том числе и письменную речь. Особую сложность составляют такие явления, свойственные русскому языку, как стечение согласных, родовые и падежные окончания, смягчение согласных и т.п.

Учащиеся с патологией письма на родном языке допускают в работах на русском языке наибольшее количество ошибок всех видов, что объясняется значительным снижением уровня фонематического восприятия.

Исследования, проведенные Н.Г. Никашиной и Р.Е. Левиной в 1960-е гг., имели целью выявить распространенность нарушений письма среди учащихся в школах РСФСР. С момента обследования прошло более 40 лет. Возникла потребность в новых данных. Поэтому с 1972 по 2002 г. нами ежегодно проводились плановые обследования устной речи у детей в дошкольных и школьных учреждениях. За весь период осмотрено более 70 тысяч детей.

Анализ состояния письма младших школьников общеобразова-



зовательных школ проводился на материале слуховых диктантов учеников первых, вторых и третьих классов.

В 1996/97 уч.г. из общего количества обследованных с нарушениями устной речи выявлено 41,8%; с нарушением письма:

первые классы — 31%, вторые — 21,4, третьи классы — 20,5%.

Сопоставительные данные, полученные в процессе исследовательской работы, о количестве детей, имеющих нарушения письма, с показателями Р.Е. Левиной (1961) мало в чем расходятся (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставительные данные нарушений письменной речи

Классы	По материалам исследований						
	Назарова Л.К.	Левина Р.Е.	Поушлене Е.П.	Филимошкина Н.М.	Грушевская М.С.	Савка Л.И.	Гаджиев И.А.
	1954	1961	1974	1977	1981	1987	1997
1	—	23,3%	20%	24,3%	11,5%	—	31%
2	25%	24,9%	18,9%	17%	12,9%	17%	21,4%
3	—	28,8%	18,4%	—	15,4%	—	20,5%

В 2002—2004 учебных годах анализу подвергнуты 1493 письменные работы учащихся начальных классов. Индикаторами недоразвития речи служили: а) недостатки устной речи; б) слабость

звукового и морфологического анализа; в) запоздавшее развитие речи. Сравнительные данные анализа письменных работ учащихся в разные годы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Учебный год	1-е классы	2-е классы	3-и классы
1996/97	31%	21,4%	20,5%
2003/04	34,7%	20,8%	18,9%



При анализе письменных работ, собранных в ходе исследования типичных ошибок учащихся 1—3 классов, недочеты произношения, речевого слуха и ошибки при неусвоенном двуязычии составили:

1-е классы (644 письменные работы, 224 с ошибками — 34,7%): *с-з* — 0,4; *з-ж* — 0,6; *с-ж* — 0,3; *ж-ш* — 0,3; *с-я* — 0,9; *з-ц* — 0,3; *с-ш* — 0,3; *ш-щ* — 1,2; *ы* после шипящих — 1,8; дефекты смягчения — 9,6; *в-м* — 0,3; *в-ф* — 0,3; *ф-в* — 0,3; *к-г* — 0,3; *а-о* — 1,2; *о-а* — 0,9; *о-у* — 10,2; *и-ы* — 0,3; *и-е* — 0,6; *ё-з* — 0,3; ошибки в написании имен существительных собственных и нарицательных, — 13,1; пропуск слов в предложении — 1,2; пропуск окончаний — 1,8; отдельные слова слитно — 3,1.

2-е классы (490 письменных работ, 102 с ошибками — 20,8%): *ш-щ*, *щ-ш* — 1,8; *ш-ж* — 0,8; *с-з* — 0,8; *л-р*, пропуск *р* — 1,8; *т-д*, *д-т* — 1,8; *п-б* — 1,2; *б-в* — 1,2; *ф-в* — 1; *и-ы*, *ы-и* — 1; *е-и* — 0,8; *ё-о* — 1; *о-а* — 1,6; *у-о*, *о-у* — 1,6; дефекты смягчения — 2,4; имена собственные с маленькой буквы — 7,5; пропуски союзов — 2,6; пропуски предлогов — 5,1; пропуски окончаний — 7,3; предлоги слитно — 3,8; слово раздельно — 4; пропуск букв, слогов — 13,6.

3-и классы (359 письменных работ, 68 с ошибками — 18,9%): *ш-ш* — 1,3; *ш-ж* — 0,5; *ж-ш* — 0,2; *с-з* — 0,2; *з-ж* — 0,5; *а-о* — 2,7; *о-а* — 1,1; *о-е* — 0,2; *о-у* — 1,1; *и-ы* — 2,7; *ы-и* — 0,5; *и-е* — 1,3, *е-и* —

0,8; *т-ц* — 0,8; *в-ф* — 0,2; *к-г* — 1,3; *л-в* — 1,1; *р* отсутствует — 1,3; дефекты смягчения — 3,6; союз слитно — 2,2; предлог слитно — 4,4; приставка раздельно — 2,2; окончание опущено — 1,9; перестановка слогов — 1,1; раздельное написание слова — 0,8; слитное написание слова — 0,8; имена собственные со строчной буквы — 2,2.

Также выявлена оптическая дисграфия, которая заключается «в неузнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, т.е. буквы не означаются как графемы» [13].

В данном случае, как нам кажется, недостаточным оказывается зрительный контроль, так как слова, в которых дети допускали недочеты, многократно прочитывались и отражались в письменных работах. Возможно, сказываются и малый навык чтения, и плохое закрепление зрительных структур слова, когда при письме допускалось различное расположение в пространстве: *д-б*, *д-в* — 7,4%; зеркальное написание — *с-э*, *з-с* — 8,4; недописывание или лишний элемент — *п-т*, *ц-ш*, *и-й*, *х-с*, *х-ж*, *м-л* — 1,9%.

Переход от семантического плана к внешней речи предполагает процесс «видоизменения смысловой структуры при ее воплощении в словах» и, что для нас особенно важно, «переход от синтаксических значений к словесному синтаксису». Как говорил Л.С. Выготский, «существует два синтаксирования — смысловое и физическое».



При неосвоенном двуязычии построение предложений часто бывает своеобразным, например:

«Дождь идет. — Дождь идет *есть*» (Сравни с даргинским: «Забли урзули *саби*»).

«Близится зима. — Близится зима *есть*» (На даргинском: «Яни кичбирули *саби*»).

Фразы на даргинском языке произносятся со связкой «*саби*» (есть). Естественно, при неосвоенном русском, построение предложения по законам родного языка отражается в устной и письменной речи.

Каждый язык имеет свою фонетическую систему, свои особенности, отличия, совпадения. Фонетические явления, свойственные одному из них, отсутствуют в другом, и это становится причиной длительного акцента в речи людей, практически этим языком владеющих. Например, в иберийско-кавказской группе языков, в частности в даргинском — 46 букв, фонем — более 60. Не характерны фонемы: *ф*, *ц*, *в*, зато есть фонемы, отсутствующие в русском языке, хотя в то же время, имеется несоответствие их графическим образам: «дж» (J — англ.), «дз», «в» — двугубное и т.п.

О недостаточной сформированности звуковой стороны речи свидетельствуют следующие отклонения:

- нечеткая смазанная артикуляция шипящих звуков, иногда излишнее смягчение — жюк, жюби, щюба;
- неразличение «р» раскатистого, одноударного, велярного;

- неразличение на слух произношения гласных «ы-и», «о-у» (*обруч* — *убруч*, *Ольга* — *Улга*, *лиса* — *лыса*);
- неправильное произношение согласных, мягкость которых обозначается гласным второго ряда и мягким знаком (*знамя* — *знама*, *сети* — *сэти*, *дело* — *дэло*, *дальше* — *далше*, *больше* — *болше*);
- необоснованное смягчение согласных (*испугался* — *испугалься*, *был* — *бил*, *прыжок* — *прижок*, *пошел* — *пошэль*, *пять* — *пъять*, *должен* — *дольжен*, *мелкий* — *мелький*);
- ослабление йотации в словах с разделительным твердым и мягким знаками (*объявление* — *обавление*, *подъезд* — *подезд*, *воробы* — *вороби*).

Таким образом, обращаясь к процессу исправления у детей недостатков произношения, свойственных иберийско-кавказской группе языков, следует выделить в нем этап первичной постановки правильной артикуляции и ее закрепления в речи. Для слуха, непривычного к русскому языку, данные фонемы неразличимы и в письменной речи могут привести к большим отклонениям, неточностям, иначе говоря, к орфографическим, грамматическим и синтаксическим ошибкам.

#### Литература

1. Аязбекова Р.А. К вопросу о недостатках произношения звуков у дошкольников: IV Всесоюзные педчтения. М., 1976. С. 104.





2. *Гаджиев И.А.* Психология письма: Всероссийская научно-практическая конференция «Коррекционно-развивающее обучение». Махачкала, 2000. С. 14—15.
3. *Гаджиев И.А.* Недостатки устной речи у детей: IV Всесоюзные педчтения. М., 1976. С. 113.
4. *Гаджиев И.А.* Билингвизм как фактор, вызывающий нарушения звукопроизношения у детей: Актуальные проблемы современного образования. Махачкала, 1999. С. 17—19.
5. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. М., 1953. С. 31.
6. *Кузнецова Ф.* Работа на логопедическом пункте по исправлению дисграфии: IV Всесоюзные педчтения. М., 1976. С. 129.
7. *Левина Р.Е.* О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи: Вопросы логопедии. М., 1959. С. 226, 228.
8. *Левина Р.Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. С. 254.
9. *Микульские А.И.* О нарушениях письма у учащихся начальных классов общеобразовательной школы // Дефектология. 1976. № 6. С. 41.
10. Основы теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968. С. 82.
11. *Реформатский А.А.* Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Русский язык в национальной школе. 1961. № 6. С. 67—68.
12. *Филимошкина Н.М.* Ошибки письма на киргизском и русском (втором) языке у учащихся массовой школы // Дефектология. 1977. № 3. С. 28.
13. *Хватцев М.Е.* Логопедия. М., 1959. С. 387.

## Развитие речи как средства общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями

**КОМАРОВА С.В.,**

*ст. преподаватель МИОО, Москва*

**В** соответствии с целями и задачами специального образования обучение детей с интеллектуальными нарушениями должно иметь практическую направленность, т.е. быть ориентировано на формирование у них общественно значимых умений, владение которыми позволит выпускнику коррекционной школы максимально реализоваться во взрослой

жизни, занять адекватное своим возможностям социальное положение в обществе.

Речь в своем прикладном значении является, как известно, средством общения. Она дает возможность людям согласовывать свои действия, налаживать деловые и межличностные контакты, осуществлять совместную деятельность. Таким образом, основ-



ной методический вопрос заключается в том, как научить умственно отсталых учащихся русскому языку как родной речи, функционирующей на основе общих, языковых закономерностей.

В данном контексте обучение русской речи учащихся с интеллектуальными нарушениями рассматривается с позиций коммуникативного подхода — наиболее эффективного и социально ориентированного.

Выбор коммуникативной направленности как принципиальной, содержательно организующей основы определяет адекватную цель — развитие речевой коммуникации учащихся с умственной отсталостью, как способности использовать вербальные и невербальные средства для общения с окружающими людьми в различных ситуациях.

Изменение целевых установок обучения устной речи основано на данных, полученных нами в ходе экспериментального исследования.

Изучение речи умственно отсталых учащихся показывает, что при обогащении их представлений об окружающей действительности расширяются и речевые возможности школьников. Это выражается прежде всего в том, что дети становятся более самостоятельными в высказываниях на учебные темы. Они уже в 3—4-х классах могут построить рассказ на тему, обсуждавшуюся на уроке, принимают участие в тематических беседах.

Однако не только четвероклассники, но зачастую и старшеклассники, особенно воспитывающиеся в условиях интерната, остаются беспомощными в ситуациях межличностного общения. При очевидном лексическом дефиците, отсутствии в словаре типовых этикетных форм, учащиеся к тому же редко способны в реальной ситуации общения строить фразы или рассказ, даже аналогичные по структуре тем, которые разбирались на уроках.

Коммуникативно направленное обучение речи предполагает подготовку школьников к участию в общении в условиях собственно общения, что позволяет минимизировать «порог переноса»: в типовые ситуации реального общения учащиеся смогут переносить модели высказываний и типы поведенческих реакций, разбиравшиеся в ходе обучения. Но и в нестандартной ситуации ученику станет значительно легче выбрать адекватную модель речевого поведения, так как у него будет сформирована установка оценивать ситуацию, ориентироваться на партнеров по общению и только после этого осуществлять речевую деятельность.

При коммуникативном подходе основной формой работы учащихся на уроках развития речи является *речевая ситуация* или система экстралингвистических факторов, обуславливающих порождение речевого высказывания и формирующих его содержание. Эту систему составляют следующие ключевые компоненты:



- участники общения — адресант и адресат, их социальные роли;
- обстановка общения — место, время, мотив, цель, тональность общения;
- средства общения — система языковых средств, паралингвистическое и проксемическое сопровождение.

Учитывая недостаточность жизненного опыта, бедность и несовершенство речевых умений младших школьников специальных школ VIII вида, можно сказать, что участие их в речевой ситуации требует организованной подготовки: активизации, уточнения и обогащения словаря, совершенствования структуры предложений, развития умения строить связное высказывание, прежде всего в условиях диалога. Поэтому собственно речевая ситуация, т.е. ролевая игра по теме, является итогом нескольких (двух-трех) подготовительных уроков. Весь же процесс обучения умственно отсталых детей устной речи может быть разделен на три взаимосвязанных этапа.

Первый этап — **подготовительный**. Его цель — уточнить и расширить знания учащихся по теме, познакомить их с проблемной речевой ситуацией, обеспечить языковыми средствами для участия в итоговой ролевой игре.

Введение в тему и общее знакомство с предметом обсуждения организуется в занимательной форме, так как заинтересованность детей является залогом их активности. Для умственно отсталых школьников наиболее при-

влекательны игровые моменты с использованием куклы, мягкой игрушки, сказочного персонажа, введением их в урок в качестве героя и речевого партнера.

Основное внимание на подготовительном этапе должно уделяться коррекции и совершенствованию речевых умений детей. Здесь можно выделить *три группы упражнений*:

— направленных на активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса;

— формирование умения грамматически правильно и коммуникативно целесообразно строить высказывания;

— выработку умения использовать средства выразительности, адекватные речевой ситуации.

Основу упражнений *первой группы* составляют беседы, в ходе которых учитель побуждает учеников использовать необходимую лексику. Условно их можно определить как беседы-рассказы, беседы-рассматривания и беседы-обсуждения.

В ходе бесед-рассказов учитель сообщает детям определенную информацию, например, игровой замысел речевой ситуации. В этот рассказ включается вопросно-ответный диалог о предмете обсуждения, учащиеся делятся личным опытом, что, в свою очередь, требует от них использования тематической лексики.

Беседы-рассматривания строятся в виде вопросно-ответного диалога о демонстрируемых игрушке, картине, иллюстрации.



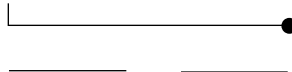
Беседы-обсуждения проводятся в конце подготовительного этапа и на следующем, основном. Они опираются на анализ ситуации, во время которого учащиеся актуализируют и приобретают необходимый лексический запас. Последующая ролевая игра организуется так, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать отработанный речевой материал.

Кроме бесед, описанных выше, широко используются речевые игры, например, «Добавь слово» (игровая цель — завершить предложение подходящим словом: «Я куклу...», «Я катаю...», «Я помыл...»); «Скажи наоборот» (игровая цель — подобрать антоним: *ссориться — мириться, ругать — хвалить, здороваться — прощаться...*); «Кто больше назовет действий?» (игровая цель — назвать максимальное количество действий заданного предмета); «Оркестр» (игровая цель — образовать глагол от названия музыкального инструмента: *звоночки звенят, барабан барабанит, дудочка дудит* и т.д.) и многие другие.

Упражнения *второй группы* учат детей формировать структуру предложения. Таким образом, в методике появляются элементы грамматического подхода. В частности, школьники учатся строить грамматические конструкции, использовать алгоритм диалогического единства. Выполнение таких упражнений основывается на зарождающемся у ум-

ственно отсталых детей «чувстве языка», а также на сознательных действиях с языковыми единицами с опорой на условно-графические схемы. Учащимся предлагается построить предложение по образцу, заданной схеме; изменить предложение в связи с изменением его условно-графического изображения; «записать» условными знаками сказанное предложение, чтобы другой ученик мог его повторить; сконструировать предложение по схеме, наполнив его содержанием в соответствии с ситуацией и т.д.

Например, при подготовке к речевой ситуации «Давайте познакомимся» школьники строят предложения по схеме и образцу, данному учителем. («Здравствуй, Маша». — «Привет, Саша!»)



Далее задание изменяется — под символом последнего слова в предложении закрепляется картинка с изображением взрослого человека. Первоклассники вместе с учителем решают, какой из ранее составленных образцов можно использовать в данном случае, корректируют схему предложения, так как ко взрослому нельзя обратиться одним словом, по имени, а нужно добавить отчество.

*Третью группу* составляют упражнения, связанные с коммуникативными умениями, поскольку цель обучения — научить общаться, а не просто играть. Учащиеся знакомятся с некото-



рыми правилами поведения и этикета в той или иной ситуации. Например, для проведения ролевой игры «Давайте познакомимся», они должны запомнить следующие правила.

1. Приветствуя собеседника, нужно смотреть на него, стоять прямо.

2. Приветствие должно произноситься достаточно громко и отчетливо.

3. В ответ на приветствие следует кивнуть головой, можно подать руку для рукопожатия.

Для формирования у учащихся эмоционального настроения, соответствующего ситуации, а также для развития жестово-мимических умений могут применяться этюды психогимнастики (М.И. Чистякова, 1995). Например, при подготовке к речевой ситуации «Угощение для куклы» может быть использован этюд «Новая кукла». (Девочке подарили новую куклу. Она рада, весело прыгает, кружится, любит куклой.) Для речевой ситуации «За обедом всей семьей» целесообразен этюд «Вкусные конфеты». (У мамы в руках воображаемая коробка с конфетами. Она протягивает ее по очереди всем сидящим за столом. Каждый берет по одной конфете, благодарит, кладет в рот, изображая, какое удовольствие доставляет ему эта конфета.)

Подготовительный этап завершается проигрыванием микродиалогов по теме речевой ситуации, состоящих из двух-четырех реплик, заранее спланированных и распределенных между участниками.

Собственно речевая ситуация организуется на **основном** этапе работы в форме ролевой игры. В ее основе лежит речевое общение учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом.

При планировании фактического содержания речевой ситуации должны учитываться особенности жизни детей, которые определяются, например, их социальным статусом. Поэтому содержания речевых ситуаций «Добрых снов!» или «За обедом всей семьей» в классах, где учатся дети-сироты и дети, живущие в семье, различны.

Организация ролевых игр предполагает такие обязательные условия, как привлекательность сюжета для учащихся, использование наглядности, знание сущности речевой ситуации и методики ее проведения учителем.

В ходе ролевой игры разворачиваются различные сюжеты. Например, в ситуации «Давайте познакомимся» — знакомство детей в школе, на пляже, со взрослым в гостях и т.д.

Перед началом игры роли участников распределяются учителем или выбираются учащимися в зависимости от особенностей группы и личностных характеристик детей, а также от их речевых умений.

При подготовке к ролевой игре даются сведения о социальных взаимоотношениях партнеров. Информация не должна излагаться слишком подробно, лучше моделировать ее с помо-



пью элементов костюмов и других атрибутов. Учащимся нужно дать время, чтобы они вошли в роль.

Учитель на начальной стадии работы активно контролирует деятельность школьников, но постепенно становится лишь наблюдателем, а лучше — участником. Он должен сам верить в речевую ситуацию, так как только при этом условии можно добиться хороших результатов.

Большое значение имеет контакт учителя с детьми.

Учитель управляет процессом общения, вносит необходимые коррективы в игру, активизирует использование детьми жестово-мимических и интонационных средств.

Существует несколько вариантов подобных ролевых игр, например ролевая игра с предметом, когда используются предметы бытового назначения, школьные вещи, куклы с набором одежды, другие игрушки. Например, учащимся предлагается сюжет: «Твой младший брат (сестра, малыш из соседней квартиры) — дошкольник с нетерпением ждет, когда пойдет в школу. Особенно нравится ему твой портфель, в котором так много интересного. Покажи ему свой портфель, расскажи об учебных вещах».

Младшие школьники также охотно принимают игровую ситуацию с нереальным, сказочным сюжетом. Пример такого сюжета — появление феи из волшебной страны.

Широко применяются на уроках развития речи игры с куклой как с персонажем, который воплощает определенные человеческие черты, что позволяет более направленно и гибко мотивировать речь учащихся на уроке. Кукла — это особый, «действующий», активный вид наглядности на уроке. Ролевая игра с куклой разнообразит занятие, организует внимание, внутренне мотивирует речь учащихся и способствует, таким образом, коммуникативной направленности урока. Например, перед классом появляется незнакомая кукла. Это создает стимул к диалогу — расспросу: «Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Ты ходишь в школу? Как ты учишься?» За диалогом следует обобщение всего, что ученики узнали о кукле.

Еще одна возможность включения куклы в сюжет урока — представление ее как третьего лица, предмета разговора. С куклой можно пойти в магазин, чтобы купить ей одежду, ее можно повести к врачу и т.д.

После проигрывания одного сюжета обсуждаются действия участников и только после этого происходит переход к следующему сюжету. Обсуждая речевую ситуацию, оценивая участие в ней школьников, учителю следует проявить такт. Отрицательная оценка неизбежно приведет к снижению активности. Желательно начать обсуждение результатов с удачных моментов и лишь затем перейти к недостаткам.



Значительная часть времени на уроках развития речи отводится формированию у детей умения участвовать в диалоге как в ходе организованных речевых игр, так и в процессе их обсуждения.

В методике обучения диалогу выделяются пять основных групп диалогических единств с точки зрения функционально-структурных особенностей взаимодействия реплик и их коммуникативной направленности:

- вопрос → ответ;
- сообщение → вопрос → ответ;
- сообщение → сообщение;
- побуждение к действию → вопрос (уточняющий) → ответ;
- побуждение к действию → альтернативная реакция (согласие — несогласие).

Приоритетным является формирование умения моделировать *вопросно-ответные единства* (первая из названных групп), поскольку эта форма диалога наиболее частотна при практическом использовании: при общении учителя и ученика на уроках, бытовом общении детей с родителями, воспитателями и т.д. Умение понять вопрос и ответить на него позволяет умственно отсталым первоклассникам выразить свои желания, сказать о состоянии, а также показать свои знания во время обучения.

В основу направленного обучения умственно отсталых школьников может быть положена классификация вопросно-ответных единств, составленная А.Г. Зикеевым (Дефектология. № 3. 1975.

С. 44—50). При подготовке и организации речевых ситуаций учащимся предлагались единства, выясняющие определенный элемент мысли с предложением назвать его (О чем мы просим куколку? — Мы просим ее закрывать глазки), требующие подтверждения или отклонения чего-либо (Поможем фее? — Поможем). Третья группа вопросно-ответных единств, выделенная А.Г. Зикеевым, — с альтернативной формой вопроса — специально не рассматривается на этапе младшей школы.

Включение детей в диалог не ограничивается моделированием их поведения в качестве адресата речи. По мере овладения ею каждый из них должен быть поставлен в ситуацию адресанта, т.е. партнера, иницирующего микродиалог, задающего вопрос.

На начальном этапе анализа диалогического единства учащиеся должны воспроизвести одну реплику-реакцию на определенный стимул со стороны партнера. В качестве ведущего партнера выступает педагог. По мере обучения эта роль передается учащимся «сильной» подгруппы класса. На этом же этапе, в качестве вариативного, может быть предложено задание, которое предполагает выбор учащимися нужной формулировки из двух предложенных. В ходе речевой ситуации обращается особое внимание на включение в общение более слабых учащихся в соответствии с их возможностями (иного-



да даже на условиях невербального участия), сильные учащиеся учатся помогать слабым.

Работа над темой речевой ситуации завершается на третьем этапе, условно названном **ито-го-вым**.

Здесь особое внимание уделяется работе над развитием связного монологического высказывания. Основная форма работы — составление короткого (три-четыре предложения) рассказа по теме

речевой ситуации с опорой на символический или картинно-символический план, а также на речевой опыт, приобретенный на предшествующих уроках по данной теме.

Эффективность предложенной методической системы подтверждается данными о динамике развития не только речевых, но и коммуникативных умений у учащихся школ, где она была апробирована.

## Невербальные средства в общении детей с множественными нарушениями

**ЖИГОРЕВА М.В.,**

*канд. пед. наук, доцент МГОПУ им. М.А. Шолохова, Москва*

Наиболее важные ступени в речевом развитии человека приходятся на детский возраст. Уже в раннем детстве у ребенка возникают потребности общения, которые он удовлетворяет посредством гуления, лепета, а в возрасте около года у него появляются первые слова. Несколько позже речь становится средством познания окружающего мира, планирования действий. Постепенно развиваясь, ребенок пользуется все более сложными языковыми единицами. Обогащается его словарь, усваивается фразеология, ребенок овладевает закономерностями словообразования, словоизменения, многообразными стилистическими конструкциями. Так происходит у людей, способных

воспринимать все краски и звуки мира, подражать различным действиям.

У детей, имеющих нарушения анализаторной системы, снижение интеллектуальных возможностей, речевые нарушения, связующий канал с внешней средой значительно сужается, что отрицательно сказывается на планомерном спонтанном развитии речи. Лишь благодаря длительной, кропотливой работе педагогов-дефектологов и воспитателей становится возможным шаг за шагом выводить ребенка из мрака и безмолвия в окружающий мир к людям. Этому помогают доступная разносторонняя деятельность детей и научно-обоснованные методики обучения и воспитания.





Проблема сложных нарушений привлекает все более пристальное внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. В ряде научных публикаций и нормативных документов сложные нарушения обозначаются как комплексные. В качестве синонимического понятия сложного нарушения используется словосочетание «множественное нарушение».

Сложные (комплексные) нарушения представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, взятое отдельно, определило бы характер и структуру аномального развития. Ребенок, имеющий одновременно два, три и более нарушений, находится в сложной ситуации, так как каждое из них оказывает многообразное воздействие друг на друга, взаимно усиливается, а следовательно, усугубляет в целом отклонения в развитии ребенка. Например, умственная отсталость наряду с дефектами одной из сенсорных систем (нарушение зрения или слуха), бисенсорные дефекты, нарушение зрительного анализатора, вкупе с нарушениями речи; умственная неполноценность в сочетании с нарушениями речи; нарушения слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата; слепоглухота вместе с умственной отсталостью и т.д.

Дети, имеющие различные нарушения, развиваются в общении, и главной задачей в их обучении является формирование и развитие средств общения и ком-

муникативных навыков, способствующих развитию познавательной, эмоциональной, двигательной сфер ребенка.

Это специфическая и трудная работа, в которой необходимо использовать все средства, чтобы помочь ребенку овладеть настолько широким кругом навыков общения, насколько это возможно.

Общение — это сложный и многогранный процесс, выступающий в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, их взаимовлияния, сопереживания и взаимопонимания друг друга, так и информационный процесс (Б.Д. Парыгин).

Ребенок развивается в процессе общения со взрослым. В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка, постепенно перерастающий в сотрудничество — необходимое условие его развития.

Дети с множественными нарушениями проявляют разнообразные поведенческие реакции, являющиеся попытками коммуникации.

На начальном этапе они не могут выразить себя традиционными путями (естественные жесты, дактилология, письменная и жестовая речь). Они общаются через изменение выражения лица, движение тела, какие-либо звуки, плач, бьют себя по голове, производят самоагрессивные действия, выражая гнев и т.д. Если такому ребенку нужно внимание взрослого, маловероятно,



что он назовет его по имени или возьмет за руку, скорее всего он будет плакать, кричать, падать на пол, бить себя или другого человека, т.е. будет использовать для этого любые средства. Иногда эти реакции рассматриваются нами как негативное поведение, которое должно быть устранено, в то время как фактически ребенок старается донести до взрослого какое-то свое желание, требование.

Важно определить, является ли такое поведение попыткой общения, рассматривая позитивные или негативные действия ребенка как потенциальные формы коммуникации, стараясь понять, с какой целью он демонстрирует те или иные поведенческие реакции. Когда ребенок плачет, педагогу необходимо расшифровать его плач: может быть, у него что-то болит, возможно, он голоден и хочет есть, ему скучно и он требует общения, внимания к себе, хочет, чтобы его заметили, приласкали. Педагог должен не только суметь проанализировать поведение ребенка, но и вступить с ним в контакт, постараться устранить возможные причины, которые привели к той или иной поведенческой реакции.

Когда ребенок плачет, можно попробовать посадить его к себе на колени, приласкать, увлечь его чем-то, предложить его любимую игрушку или какую-то еду. И если поведение изменилось, он перестал плакать, значит, педагог верно понял его, общение состоялось.

Ребенок вступает в контакт со взрослым потому, что у него для этого есть какой-то мотив. На первоначальном этапе он может быть не осознан, но постепенно мотивация общения становится более осознанной, т.е. ребенок действует целенаправленно.

Особое значение в процессе общения отводится ситуации. Все взаимоотношения людей представляют собой интегративное единство, взаимодействуя друг с другом. В зависимости от доминантности какого-либо типа взаимоотношений ситуацию речевого общения можно рассматривать как ситуацию совместной деятельности. Таким образом, *ситуация* — универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов этого общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия их ситуативных позиций.

В зависимости от того, используются ли в процессе общения слова, средства коммуникации можно разделить на вербальные и невербальные.

Невербальные средства общения имеют определенное значение в коммуникации. Они предвосхищают то, что будет передано вербально, являются «заменителем» слова или целой фразы. Так с помощью невербальных средств можно продублировать содержание вербального общения.



Невербальные	Вербальные
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Движения тела: часто зависят от интерпретации того, кто воспринимает сообщение;</li><li>▪ естественные жесты, пантомима (включают имитацию);</li><li>▪ вокализация;</li><li>▪ предметы: натуральные, миниатюрные, ассоциативные;</li><li>▪ картинки: фото, цветные, черно-белые;</li><li>▪ пиктограммы</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Устная речь;</li><li>▪ жестовая речь;</li><li>▪ дактилология;</li><li>▪ письменная речь:<ul style="list-style-type: none"><li>— плоско-печатный шрифт;</li><li>— рельефно-точечный шрифт;</li><li>— письмо на ладони;</li><li>— электронные системы</li></ul></li></ul>

Выбор соответствующей системы и средств коммуникации при обучении детей с множественными нарушениями очень важен. Дети имеют разную степень сенсорных и интеллектуальных нарушений, различные навыки, способности и потребности, но каждому ребенку необходимо иметь эффективные пути и средства, чтобы сделать его потребности и желания понятными для других, а тем, в свою очередь, нужны эффективные пути и средства, чтобы сообщать информацию ребенку. Задача взрослых — выбрать из них те, которые помогут упорядочить уже имеющиеся у ребенка навыки и достигнуть более сложного уровня коммуникации.

В системе формирования средств общения у детей с комплексными нарушениями в последние годы значительное место занимает работа с календарем<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Календарная система была разработана в Голландии. В России ее стали применять с 1995 г. в Сергеево-Посадском детском доме для слепоглухих детей.

При этом используются различные виды календарей, которые подбираются индивидуально для каждого ребенка.

Календари могут быть:

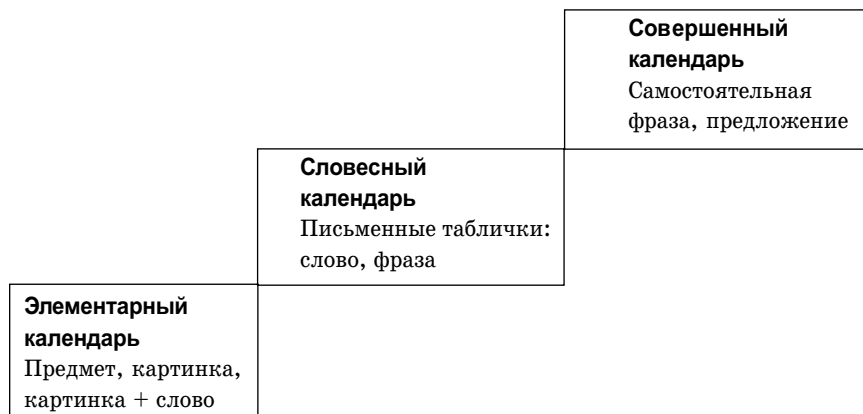
- предметные;
- с барельефным, рельефным, контурным изображением предметов (для слепых);
- картинные;
- фотокалендари;
- с письменными таблицами для глобального восприятия;
- календари-расписания с использованием письменной формы речи;
- календари-дневники;
- прочие календари.

Выбор вида календаря зависит от физических, сенсорных, моторных, психических и интеллектуальных возможностей детей. При работе с ним педагог учит связывать сигнал (предмет-символ, рисунок, жест) с реакцией или поведением, что является важным условием для обучения вообще, а для обучения коммуникации в особенности.



Изучив календари, используемые в работе с детьми с множествен-

ными нарушениями, мы обозначили их в виде ступеней развития.



Рассмотрим календарь I ступени — *элементарный календарь*, поскольку он наиболее доступен для детей с множественными нарушениями. Эта ступень — основа нашей лестницы. Именно с нее начинают обучение средствам общения практически все такие дети. В элементарном календаре используются предметы, картинки-символы, обозначающие какую-либо деятельность, понятие, какой-либо другой предмет. Общение с помощью символов раскрывает рамки того, о чем можно говорить — в прошлом, настоящем или будущем. Предмет или картинка сигнализируют ребенку о предстоящей деятельности. Первая ступень имеет три вида календарей: предметный, картинный, картинный + слово.

*Предметный календарь* может быть составлен с использованием в качестве символов предметов: натуральных, миниатюрных,

с барельефным изображением, с рельефным изображением, с контурным изображением.

Предметный календарь состоит из тактильных, с определенными свойствами символов — ясных, конкретных, постоянных, узнаваемых при систематическом показе, что важно для работы с умственно отсталыми детьми. Эти символы можно отобрать и определить через простые моторные реакции — показ, дотрагивание, перекладывание, удерживание, они не требуют хороших навыков мелкой моторики, поэтому могут использоваться детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата. Такой вид календарей может предлагаться также детям с нарушениями зрения: предметы в нем тактильно определяемы, и их легко отличить один от другого.

Предметный календарь представляет собой контейнер в виде



скрепленных коробок или единой деревянной коробки с разграниченными неглубокими отделениями, шкафчик или этажерку с несколькими отделениями. Число коробок или отделений может варьироваться от 3 до 9 в зависимости от уровня развития ребенка и его возраста. Подбирается комплект предметов-символов, картинок-символов того или иного вида деятельности.

Основные задачи работы с этим календарем — планировать какую-либо деятельность на определенный отрезок времени, тренировать память, накапливать и расширять словарный запас. В результате постепенно у ребенка появляется возможность обращаться к предметам, картинкам-символам по требованию педагога, а также самостоятельно использовать символы в целях коммуникации.

По мере освоения предметного календаря сами предметы заменяются на картинки.

*Картинный календарь* используют с изображением самого предмета, вида деятельности, места деятельности.

Картинный календарь может быть полиграфическим или самодельным. Для развития коммуникации его можно вводить в работу с детьми, имеющими сохранное зрение, — это глухие или слабослышащие умственно отсталые, умственно отсталые с нарушениями речи и др.

В следующем виде календарей I ступени — *картинный кален-*

*дарь + слово* — к картинкам, подкладывается табличка со словом для целостного восприятия. Это более сложный календарь, который предлагается детям, прошедшим обучение и овладевшим некоторыми навыками восприятия, сравнения, выделения, отличия и т.д.

На первой ступени детей учат общаться как в ситуациях естественных, так и искусственно созданных. В адаптационный период поступившим в учреждение детям младшего возраста со сложными нарушениями такой календарь поможет включиться в условия нового для них режима. Основные моменты этого режима: пробуждение, умывание, прием пищи, дневной сон и т.д.

Поэтому обучение средствам общения начинается с выполнения элементарной деятельности по самообслуживанию, таких ситуаций как «подъем», «одевание», «зарядка», «занятия», «прием пищи», «прогулка», «сон» и т.д., каждая из которых состоит из определенной цепочки действий.

На первой ступени развития оправданным является составление календаря на первую, а затем и на вторую половину дня. Ребенок совместно с педагогом раскладывает предметы-символы в определенной последовательности по коробкам.

Например, календарь на первую половину дня:

- 1) мыло — умывание;
- 2) флажок — зарядка;



- 3) платье — одевание;
- 4) ложка — завтрак;
- 5) пирамидка или мешочек — занятие;
- 6) чашка — второй завтрак;
- 7) шапка — прогулка;
- 8) тарелка — обед;
- 9) подушка — дневной сон.

Педагог вместе с ребенком внимательно обследуют предмет-символ, называют его и обозначают жестом как сам предмет, так и связанную с ним деятельность. Например: «Аня, смотри. Это чашка. Аня будет пить» (слово + жест). После каждого вида деятельности (которая выполняется в строгой последовательности согласно календарю), предметы-символы складываются в специально предназначенную для этого коробку-контейнер, что означает завершенность действия, ребенок с педагогом, используя устную и жестовую речь, обозначают эту завершенность и переходят к следующей.

Существует «дробный» календарь — календарь этапов деятельности. Каждый предмет-символ представляет определенный этап. Например, на этапе «умывание» цепочка деятельности выстраивается в порядке очередности из следующих предметов-символов: мыло, щетка, зубная паста, стаканчик, полотенце.

Рядом находится контейнер, обозначающий завершение действий, куда потом убираются предметы.

Календарь, содержащий элементы расписания занятий, более сложный:

- 1) мыло — умывание;
- 2) бубен — зарядка;
- 3) тарелка, ложка — завтрак;
- 4) слуховой аппарат — занятие;
- 5) ручка — письмо;
- 6) счетные палочки — математика;
- 7) мешочек с фигурками — конструирование;
- 8) чашка — второй завтрак;
- 9) шапка — прогулка;
- 10) подушка — сон.

При положительной динамике развития средств общения эту работу можно усложнить и разнообразить, заменить предметный календарь на картинный. Карточки с картинками изготавливает педагог совместно с ребенком; при этом изображаются те объекты, которые до этого использовались в предметном календаре, точно передавая форму и цвет предмета. Постепенно картинки усложняются, календарь принимает форму маленького фотоальбома.

Помимо карточек, связанных с режимными моментами, изготавливаются другие. Например, карточка с изображением аудиокассеты, карточка с фрагментом стаканчика из-под йогурта, с оберткой глазированного сырка, маленькой книжечкой и т.п. Они дают возможность ребенку выбирать.

Некоторые дети способны к работе и с другими видами календарей. Так, картинки, фотокалендари, подкрепленные табличками со словом, доступны тем детям, которые лучше понимают фото-



графические изображения и способны со временем овладеть навыками глобального чтения. Важно, чтобы ребенок с помощью наглядной опоры (календаря) мог выразить свою просьбу, желание или нежелание.

Работа с календарями разного вида дает следующие результаты:

- успешно опосредует общение между педагогом и ребенком;
- организует поведение ребенка, упорядочивает его деятельность;
- способствует формированию представлений о будущей и законченной деятельности, предстоящих и прошедших событиях;
- развивает собственную речь детей в направлении от ситуативной к контекстной;
- способствует формированию навыков обследования предметов

и накоплению предметных действий;

— развивает осязание и мелкую моторику рук;

— расширяет представление о различных материалах и фактурах.

Таким образом, детей со сложными нарушениями, лишенных общения посредством слухового канала, сниженных интеллектуальных способностей, двигательных нарушений, возможно обеспечить альтернативными средствами коммуникации. Способности к общению этих детей лежат в плоскости невербальных средств общения, какими являются контакт и совместная деятельность, предметы-символы, рисунки, лепка, жесты. И особое место в этом ряду занимают индивидуальные средства общения детей — календари.

#### Логопедический архив

Задача врача-руководителя распадается на следующие 4 отдела:

А) Объяснение больному сущности болезни и ее главных явлений.

Б) Изложение приемов элементарной и сложной искусственной речи.

В) Практика нормальной речи.

Г) Воздействие личности врача...

...Личное воздействие врача на заикающегося имеет своей задачей объяснить больному характер болезни, показать на живом примере образцы *искусственной речи*, образцы *естественной речи* и сделать очевидными те *внутренние условия* (психические), которые более

всего отражаются на речи и способны укреплять ее или колебать...

...Во всех своих занятиях с больным врач не должен упускать из виду произвести своей личностью, всем своим обращением с больным, своим спокойствием и самообладанием, в особенности же — величайшим спокойствием и воздержанностью в речи и телодвижениях, то благотворное влияние, которое способна производить человеческая личность, стоящая выше нас в нравственном и умственном отношениях.

Из кн.: Сикорский И.А. О заикании. СПб., 1889. С. 290—293.



## Взаимодействие специалиста, родителя и ребенка раннего возраста в коррекционно-педагогическом процессе

**ФИЛИПОВИЧ И.В.,**  
доцент МГЭИ, г. Минск

В результате многолетнего теоретического и эмпирического исследования нами была разработана технология педагогической помощи детям раннего возраста, имеющим фактор риска в речевом развитии. Таким фактором может стать любое нарушение или повреждение, перенесенные ребенком в перинатальном периоде.

Разработанная нами технология представляет собой цикл консультативно-коррекционных занятий, осуществляющихся на основе активного вовлечения значимых взрослых в коррекционное взаимодействие специалиста и ребенка раннего возраста с фактором риска в речевом развитии. Процессуальными особенностями таких занятий являются: 1) сочетание коррекционно-развивающей работы с ребенком и консультативной работы со значимым взрослым; 2) коррекционное взаимодействие в триаде «специалист—значимый взрослый—ребенок» при активном участии взрослого. Последнее положение — смыслообразующее ядро всей технологии, определяющее нормы деятельности для всех участников коррекционно-педагогического взаимодействия.

Коррекционно-развивающая работа в нашей технологии занимает менее половины всего времени. Такое соотношение объема консультации и коррекции обусловлено прежде всего психофизиологическими особенностями ребенка раннего возраста: произвольностью поведения и непредсказуемостью реакций на постороннего взрослого, незнакомое помещение и пр.; крайней зависимостью от физиологического режима (комфорт, питание, сон и пр.); сверхпривязанностью к матери или значимому взрослому (безопасность и посредничество в общении); а также трудностью в установлении контакта с посторонним взрослым, ведущим себя в глазах ребенка достаточно агрессивно.



сивно по отношению к гаранту его безопасности. Поэтому на занятие собственно коррекционно-развивающей работой с ребенком, которая сопровождается консультацией родителя или значимого взрослого, предусмотрено не более 20 минут.

Для решения поставленных задач нами была разработана модель коррекционного взаимодей-

ствия в триаде «специалист—родитель—ребенок» (рис. 1), где родитель выступает как активный субъект, выполняя роль «проводника» для ребенка на всех этапах консультативно-коррекционной технологии, а также является гарантом его комфорта и безопасности и посредником в общении с окружающими.

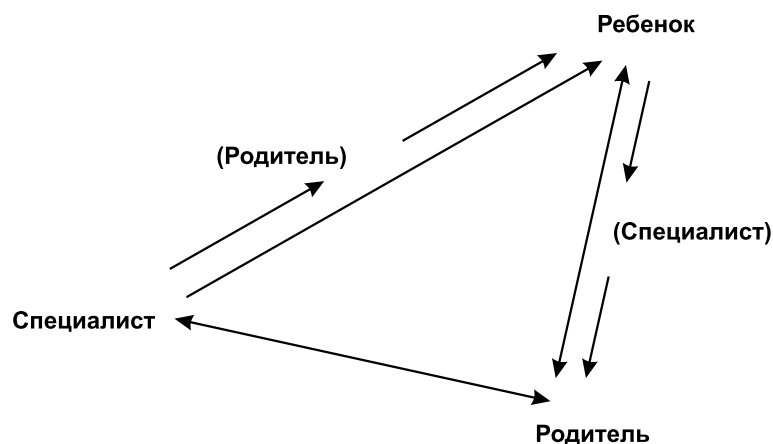


Рис. 1. Модель коррекционно-педагогического взаимодействия в триаде

Инициатива во взаимодействии принадлежит попеременно то специалисту, который предлагает способы решения проблемы, то родителю, заинтересованному в приобретении определенных знаний. Позиции профессионала и значимого взрослого в данной модели максимально уравнены или приближены. При ведущей роли специалиста в момент обучения родитель выполняет функцию «периферического отдела»,

непосредственно используя полученное знание в естественном взаимодействии с ребенком. Таким образом, мы можем утверждать, что здесь значимый взрослый находится в позиции профессионала. Специалист также осуществляет роль проводника обратной связи или «переводчика» детского поведения в случае, когда родитель не может понять причины отклонения в поведении ребенка. Следует отметить, что



данная модель не статична и может видоизменяться в зависимости от позиции родителя и специалиста.

В реализации консультативно-коррекционной технологии нами выделены *три этапа*, различающихся по своим задачам, используемым методам и приемам и в соответствии с этим ролью взрослых. Рассмотрим динамику модели коррекционно-педагогического взаимодействия от этапа к этапу.

*Первый этап* характеризуются адаптацией участников к условиям консультативно-коррекционного занятия. Ведущая роль специалиста выражается в диагностической работе, демонстрации родителям эталонного отношения к ребенку и приемов коррекционной работы с ним.

Общая цель всех участников коррекционно-педагогического процесса на первом этапе — установление деловых отношений и адаптация к условиям учреждения. Цель значимого взрослого — определение актуального состояния развития речи ребенка, что формулировалось в самом запросе на оказание помощи. Задача специалиста — разъяснить родителю необходимость его активного участия в коррекционно-педагогической работе совместно со специалистом и создать максимальный комфорт для ребенка в процессе занятий.

Характеризуя позицию взрослых на первом этапе, следует отметить *зоны знания и незнания специалиста и родителей ребен-*

*ка*. Специалист обладает компетентностью, которая может рассматриваться как универсальная, общепринятая или усредненная. В ракурсе феномена конкретного ребенка и его социального развития потенциал специалиста значительно сужается и направляется на построение индивидуального, частно-методического варианта коррекционно-педагогической программы.

Основой для построения программы, адекватной потенциалу ребенка, является знание родителями особенностей обыденного поведения, предпочтений и привязанностей ребенка, его сильных и слабых сторон. Без учета мнения родителей о возможностях и особенностях ребенка коррекционно-развивающая программа, разработанная специалистом, может остаться не востребованной как на занятиях, так и в домашних условиях. Кроме того, позиция специалиста в работе со значимыми взрослыми определяется как взаимодействие на равных, что ведет последних к более реалистическому восприятию своего положения и пониманию того, что многое зависит от собственных активных действий.

Распределение зон знания — незнания специалиста и родителей определяет конгруэнтность отношений внутри триады «специалист — значимый взрослый — ребенок». Таким образом, модель коррекционно-педагогического взаимодействия на первом этапе может быть представлена следующими вариантами:

— инициатива и доминирующая позиция специалиста сочетается с выжидательной позицией значимого взрослого, роль которого заключается в пассивном наблюдении (рис. 2а);

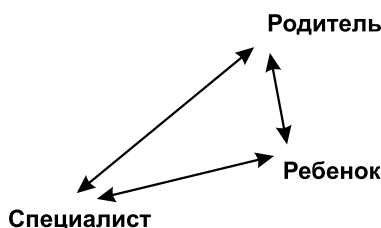


Рис. 2а

В первом случае отношение родителей не способствует усвоению и переносу знаний, предоставляемых специалистом, в привычные для ребенка домашние условия, поскольку взаимодействие между родителем и специалистом, а также между специалистом и ребенком носит разрозненный, параллельный характер. Кроме того, значимый взрослый не отождествляет свое поведение в условиях занятия с привычным повседневным поведением. Такая расстановка сил может привести к свертыванию первого этапа и переходу к традиционному распределению ролей в коррекционно-педагогическом взаимодействии, где специалист взаимодействует с ребенком один на один, не привлекая к коррекционному процессу родителя. Тем самым поощряется так называемый «кабинетный» феномен коррекции: только в ситуации занятия рече-

вые умения и навыки ребенка актуализируются, а в домашних условиях он снова возвращается к порочным речевым стереотипам или кинезнакам.

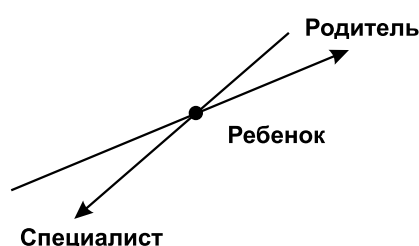


Рис. 2б

вые умения и навыки ребенка актуализируются, а в домашних условиях он снова возвращается к порочным речевым стереотипам или кинезнакам.

Во втором случае ребенок находится на пересечении интересов, а также зон знания—незнания родителя и специалиста, становится «точкой приложения усилий» с обеих сторон. Все, что демонстрирует на занятии специалист, становится достоянием опыта родителя, а затем используется в привычных ребенку домашних условиях. Таким образом, соблюдается одно из основных правил коррекционного взаимодействия в триаде — единство подходов, ограничений и требований как со стороны родителей, так и со стороны специалиста.

Назначение *второго этапа* состоит в освоении и переносе значимыми для ребенка взрослыми отдельных, наработанных в со-



вместной со специалистом коррекционно-развивающей работе речевых умений ребенка в естественные условия его жизнедеятельности и организации способов их подкрепления. Взаимодействие специалиста и родителей здесь осуществляется на основе партнерских отношений.

Этот этап наиболее продолжителен и ответствен, причем для всех участников коррекционно-педагогического взаимодействия определены собственные цели. Для значимого взрослого — это активное участие в изменении актуальной ситуации развития речи ребенка. Для специалиста — вовлечение значимого взрослого

в совместную, а затем контролируруемую специалистом самостоятельную коррекционно-развивающую работу в условиях консультативно-коррекционного занятия. Родитель при этом выполняет двоякую функцию: роль ребенка, следующего инструкции специалиста на стадии формирования нового речевого умения, и роль педагога (наравне со специалистом) на стадии закрепления умения.

Таким образом, модель коррекционно-педагогического взаимодействия на втором этапе также видоизменялась в зависимости от изменения позиции родителя (рис. 3а и 3б).

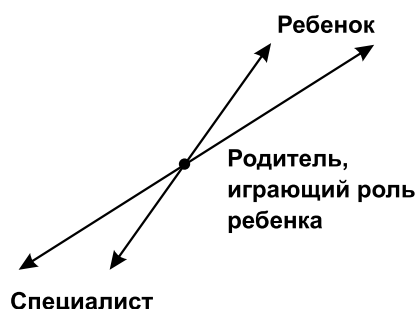


Рис. 3а

В первом варианте (см. рис. 3а) акцент в модели коррекционно-педагогического взаимодействия смещается на родителя, а ребенок лишь косвенно, как зритель, участвует в «игре» взрослых. Заметим, что такая позиция специалиста и родителя способствует произвольному подражанию ребенка этой «игре», а затем ее имитации в собственной игровой деятельно-

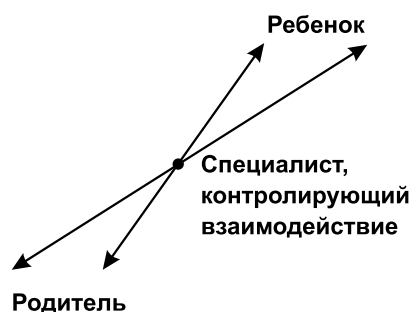


Рис. 3б

сти. Подобная тактика применяется по отношению к стеснительным и замкнутым, а также медлительным детям.

Второй вариант модели (см. рис. 3б) коррекционно-педагогического взаимодействия почти приближен к идеальному, поскольку осуществляется в основном между родителем и ребенком, но в присутствии и под контро-



лем специалиста, зачастую при его непосредственном руководстве действиями взрослого. Такая тактика характерна для весьма активных родителей, творчески подходящих к осуществлению коррекционно-развивающих мероприятий и детей, способных к легкому переносу произвольных навыков в сферу произвольных действий. Значимый взрослый также организует соответствующие условия в ближайшем окружении ребенка, формируя определенную политику семьи в отношении особенностей его речевого развития.

На втором этапе позиции взрослых участников коррекционно-педагогического взаимодействия сближены в большей мере, чем в предыдущем: родитель здесь — личность, осваивающий коррекционно-педагогический опыт, а специалист — советчик или партнер, передающий этот опыт в процессе совместной деятельности. И специалист, и значимый взрослый на данном этапе заинтересованы в сотрудничестве, и некоторым образом взаимозаменяют и дополняют друг друга в коррекционно-педагогическом взаимодействии.

Назначение *третьего этапа* — расширение искусственно созданной среды до актуальных условий развития ребенка, формирование цели и мотивации достижений. При этом единые требования специалиста и ближайшего окружения ребенка в отношении вновь формирующихся речевых умений становятся естественными и привычными, актуализируются в лю-

бых условиях: на занятии и дома, в общении со взрослыми и сверстниками, на произвольном и произвольном уровнях. На данном этапе специалист и родитель меняются ролями в коррекционно-развивающей работе. Родитель оказывается в ведущей роли, и его доминирование объясняется большей интенсивностью коррекционно-развивающей работы и заинтересованностью в результате. Специалист лишь поддерживает усилия и инновации родителя.

Цель данного этапа — актуализация возможностей ближайшего окружения по организации адекватных условий стимуляции и развития речи ребенка. Для родителя — это изменение актуальной ситуации развития речи ребенка, чему способствует повышение активности и педагогической компетентности значимых взрослых, переориентация родительского отношения к ребенку и особенностям его развития. Для специалиста — создание условий для самостоятельной коррекционно-развивающей работы родителей или значимых взрослых в домашних условиях.

На заключительном этапе работа с ребенком в условиях занятия скорее напоминает своеобразный отчет об осуществленных в домашних условиях коррекционно-развивающих мероприятиях. Родитель рассказывает специалисту об успехах ребенка, о том, как проявились или закрепились те или иные речевые умения. Рассказ значимого взрослого, как правило, сопровождается вос-



произведением ситуации, стимулирующей речевую активность ребенка, действенного коррекционного приема, нового способа развития голоса, дыхания, движений органов артикуляции. Ребенок в этом случае получает прямое одобрение со стороны специалиста и косвенное — со стороны значимого взрослого. Позиции взрослых на третьем этапе реализации консультативно-коррекционной технологии меняются незначительно, скорее приобретают

устойчивый партнерский характер. Родитель выступает как личность, освоившая необходимый коррекционно-педагогический опыт, а специалист — как партнер, способствующий совместному достижению поставленной цели.

Таким образом, модель коррекционно-педагогического взаимодействия на этом этапе также видоизменилась, поскольку была изменена позиция родителя (рис. 4а и 4б).

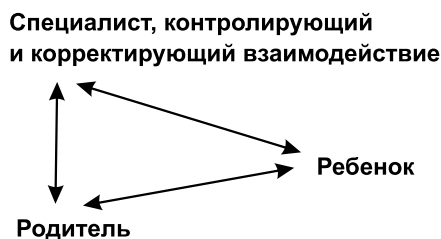


Рис. 4а



Рис. 4б

В первом варианте модели коррекционно-педагогического взаимодействия (см. рис. 4а) специалист выступает в роли активного наблюдателя и выполняет корректирующую функцию, поправляя или указывая на более эффективные приемы закрепления речевых умений в спонтанной деятельности ребенка и значимого взрослого. Такая позиция специалиста характерна в случаях, когда родитель или значимый взрослый нуждается в постоянном контроле.

Второй вариант модели (см. рис. 4б) соответствует желаемому, поскольку коррекционное взаимодействие осуществляется в основном между родителем и ре-

бенком при «диспетчерской» функции специалиста, направляющего действия значимого взрослого. В данном случае родитель или значимый взрослый нуждается лишь в одобрении, поддержке, совете, и взаимодействие специалиста и ребенка носит в основном условный характер (что показано на рисунке пунктиром). Следует отметить, что на заключительном этапе имеют место оба варианта модели коррекционно-педагогического взаимодействия. Кроме того, по завершении занятий некоторые родители время от времени обращались к специалисту за советами по поводу изменений в тактике, приемах и спосо-



бах коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, логика реализации разработанной нами технологии педагогической помощи детям раннего возраста, имеющим фактор риска в речевом развитии, построена на *изменении приоритетов во взаимодействии родителей и специалиста*: на первом этапе — при ведущей роли специалиста, на втором — в партнерских отношениях, на третьем — при ведущей роли родителя или значимого взрослого.

Динамика коррекционно-педагогического взаимодействия выразилась в *переходе позиции родителей или значимых взрослых от пассивной или неустойчивой к активной, целенаправленной, творческой*. Использование разработанной нами технологии способствовало созданию взрослыми оптимальных условий развития речевой деятельности детей. Из

30 детей с заключениями «грубая (или выраженная) задержка речевого развития» 29 на завершающем этапе консультативно-коррекционных занятий продемонстрировали значительную положительную динамику в развитии речи, что выразилось в совершенствовании коммуникативных умений, расширении словаря, усложнении использующихся детьми грамматических форм и пр.

Такая позитивная динамика связана с переориентацией позиций в коррекционной работе их родителей или значимых взрослых. Вовлечение последних в коррекционно-педагогическое взаимодействие повлекло за собой рост активности, повышение педагогической компетентности значимых взрослых, а также изменило характер отношения родителей к ребенку и особенностям его речевого развития, преобразуя его в принимающее, фиксированное на малыше.

## Нарушение темпоритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания

РАУ Е.Ю.,

канд. пед. наук, доцент МПГУ;

КАЗБАНОВА Е.С.,

аспирант МПГУ, Москва

Заикание описывается исследователями преимущественно как «детская болезнь» (И.А. Сикорский, 1889; М.Е. Хватцев, 1969;

Н.А. Власова, К.-П. Беккер, 1983), а также определяется как нарушение темпоритмической организации речи. Ритм речи представ-



ляет собой соотношение чередования ударных и безударных слогов и их сочетаний. Именно эти элементы существенно нарушены при заикании, что влияет на реализацию не только эмоциональных, но и смысловых компонентов речи.

На наш взгляд, темпоритмическая организация речи — это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме.

Зарубежные исследователи (R.F. Curlee, 1993; П. Ине, 1995) считают, что неплавности речи детей дошкольного возраста являются фактором риска в возникновении заикания. В современной литературе (И.М. Аксарина, 1978; Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, 1998; С.Р. Асланова, 2001) существуют данные, указывающие на неплавности детской речи как на этап становления речевой функции в целом (дискоординация темпоритмической организации речи в возрасте 1—6 лет). Устная речь в этом возрасте характеризуется наличием онтогенетических пауз, которые возникают именно в период формирования фразовой речи, физиологическими итерациями (повторами звуков и частей слова), дыхательными итерациями и восклицаниями внутри слова и фразы.

Со временем неплавность речи уменьшается, и в школьном возрас-

те продолжает проявляться в сложных по структуре лингвистических высказываниях в виде различных повторов и пауз (N.E. Bernstein, 1981; E.D. Mysak, 1982).

Вышеописанные явления, такие как многочисленные итерации, дыхательные и звукослововые необоснованные паузы, появляющиеся при эмоционально значимом контакте, характерны для заикания в целом. Отличие состоит в том, что при заикании они закрепляются и обретают прочную связь с вызвавшей психологической стресс ситуацией, а главное — являются судорожными, т.е. сопровождающимися мышечными сокращениями в различных отделах речевого аппарата: дыхательном, голосовом, артикуляционном.

Мы провели экспериментальное изучение паралингвистических средств вербальной коммуникации 15 заикающихся и 10 нормально говорящих детей младшего школьного возраста. В частности исследовались темпоритмические характеристики паралингвистических средств вербальной коммуникации. Цель исследования — комплексное изучение различных видов восприятия и воспроизведения как речевых, так и неречевых темпоритмических характеристик (на модели музыкальных, двигательных и стихотворных стимулов). В результате изучения выявлено, что все показатели неречевого и речевого темпа и ритма характеризуются специфической дизритмией, отражающей дискоординацию процессов восприятия и воспроизведения





речевой и неречевой информации в целом, что требует исследований этих процессов у заикающихся на более глубоком нейрофизиологическом и нейропсихологическом уровнях. Поэтому проблема профилактики нарушения темпоритмической организации речи особенно актуальна.

По нашему мнению, в настоящее время комплекс профилактических мер по предотвращению заикания недостаточно развит. В дошкольном воспитании не учитываются возрастные особенности ребенка, а именно гиперсензитивный период развития речевой функции в 2,5—3,5 года. В то же время целенаправленное развитие темпоритмической организации двигательной сферы (в нее входят и музыкальный и речевой компоненты) способствует профилактике онтогенетической неплавности речи и судорожных запинок, гармонизирует развитие ребенка: развивает двигательную одаренность, помогает в овладении пением, позволяет оптимизировать обучение музыке и основам грамоты, избежать нарушения слоговой структуры слова и др.

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд рекомендаций, которые будут способствовать профилактике недостатков темпоритмической организации речи. В обучении и воспитании дошкольников в любой форме (в семейном воспитании или детском учреждении) следует выбирать наиболее оптимальную модель коммуникации взрослого и ребенка, которая на

высоком уровне использовала бы паралингвистические средства вербального и невербального общения.

Образец речи взрослого должен быть совершенным с точки зрения правильного — неторопливого — темпа, четкой артикуляции, уменьшения редукции гласных, четкости, напевности, звучности голоса, ритмизации в различных ее проявлениях — колыбельных и других детских песнях, потешках, присказках, стихотворениях классиков, русских народных сказках. Особенно это важно в период младенчества, когда ритмизированная речь матери сочетается с движением (например, покачивание ребенка), а также в гиперсензитивный период развития речи. Желательно использовать образцы речи актеров, чтецов, дикторов, сказителей. Материалы для чтения, рассказывания и пересказа должны быть доступны по возрасту и уровню речевого развития и известны как классические произведения высочайшего художественного уровня (особенно поэтические тексты). Средства вербальной коммуникации, связанные с развитием темпоритмической организации речи, можно развивать и с помощью невербальных средств, в том числе игровой коммуникации с музыкой и движением, например, занятий по ритмике и танцам, пению. Пению должна отводиться особая роль в системах воспитания дошкольника, так как оно объединяет музыкальные и речевые средства выразительности, направленные на воспитание ритмического чувства.



## Организация работы логопедического пункта в ДОУ

**АРЕФЬЕВА З.А.,**  
учитель-логопед ДОУ № 64;

**ПОДОБЕД С.О.,**  
методист РУО, г. Красноярск

В настоящее время все большую актуальность приобретают вопросы *лично-ориентированного* подхода к процессу воспитания, обучения и развития ребенка. Принципы лично-ориентированного подхода декларируются в дошкольных образовательных учреждениях как общеразвивающего, так и компенсирующего видов. Однако, рассуждая в рамках данной концепции, уместно задаться вопросом: не нарушаем ли мы права детей и провозглашенные нами же принципы, торопясь выявить дефекты в развитии конкретного ребенка, признать его развитие ненормальным и вывести в дошкольное учреждение соответствующего вида?

Так, в последние годы наблюдается рост числа дошкольников, имеющих нарушения общего и речевого развития. И происходит это не только из-за увеличения нарушений *пренатального* и *перинатального* развития детей, их общей соматической ослабленности, но и за счет растущей педагогической некомпетентности родителей, эмоциональной депривации в семье, берущей свое начало еще в младенческом периоде. Цепочка неблагоприятных факторов приводит к тому, что уже в средней группе детского сада мы обнаруживаем до 60% воспитанников, имеющих нарушения речевого развития.

В действительности большая часть этих детей не относится к детям со сложными нарушениями речи, и корни их проблем лежат не столько в органическом поражении центральной нервной системы (ЦНС), сколько в каких-либо иных первопричинах. С одной стороны, ребенок и его родители не в состоянии справиться с этими проблемами самостоятельно, а с другой — ребенок не подлежит зачислению в специальную речевую группу. Выходом из такой и подобных ей ситуаций мы считаем создание ус-



ловий для комплексного специального сопровождения ребенка в детском саду общеразвивающего вида. В частности — *открытие и функционирование при нем логопункта*.

Логопедический пункт в ДОУ открывается при наличии на начало учебного года 25 детей с нарушением произношения отдельных звуков. Система его работы строится на основе учета индивидуальных психологических особенностей ребенка, а коррекционное воздействие направлено прежде всего на источники и причины отклонений в развитии.

Деятельность логопункта предполагает *системное* воздействие, состоящее из нескольких взаимосвязанных блоков (этапов): диагностического, коррекционного и оценочно-контрольного.

Важное место в работе логопедического пункта занимает *диагностический этап*, во время которого происходит выявление факторов риска для каждого ребенка.

Во-первых, каждый вновь поступающий проходит *индивидуальное логопедическое обследование*, где логопед получает первое представление о состоянии речевой деятельности ребенка.

Изучение медицинских карт и индивидуальная беседа с родителями позволяют собрать подробный анамнез, что способствует уточнению диагноза и дает возможность отделить функциональные причины речевых нарушений от органических.

Во-вторых, по истечении периода адаптации ребенка в детском саду логопед узнаёт мнение воспитателя группы, наблюдающего ребенка в повседневной деятельности, и при необходимости сам включается в это наблюдение.

В-третьих, при необходимости проводится повторное логопедическое обследование. С трех лет дети обследуются каждые шесть месяцев, что позволяет установить динамику их речевого развития и вовремя выявить тех, кто действительно нуждается в специальных условиях воспитания и обучения из-за имеющегося тяжелого речевого нарушения.

*Массовое логопедическое обследование* воспитанников детского сада общеразвивающего вида проводится ежегодно, в течение первых двух недель сентября, во всех группах: его условно можно разделить на три этапа:

I — сбор анамнестических данных;

II — изучение состояния связной речи ребенка, уровня сформированности фразовой речи, функций словоизменения и словообразования, объема словаря;

III — уточнение состояния звукопроизношения и фонематического восприятия.

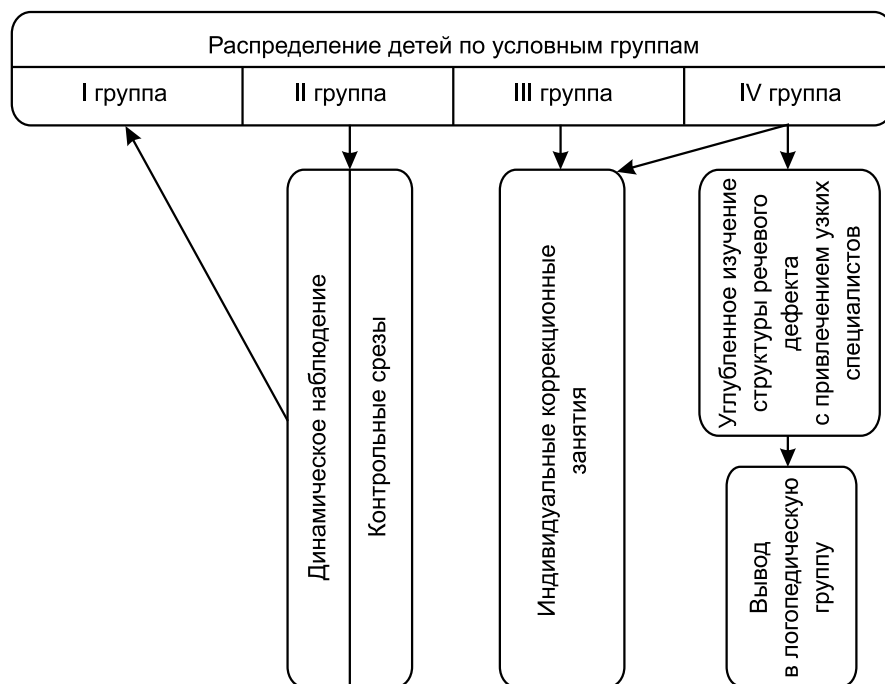
Данные, полученные в ходе такого обследования, заносятся в таблицу (см. с. 52).

По результатам обследования каждый из детей может быть отнесен к одной из следующих групп (рис. 1).



№ п/п	Дата	Фамилия, имя ребенка	Состояние артикуля- ционного аппарата		Состояние фонематического восприятия	Состояние звукопроизноше- ния	Примеч- ния	Условная группа
			строение	подвиж- ность				

### Первичное обследование состояния речевой деятельности



*Примечание:*

**I группа** — речевое развитие соответствует возрасту;

**II группа** — дефекты звукопроизношения на грани возрастной нормы/звук на стадии автоматизации;

**III группа** — имеются дефекты звукопроизношения, не соответствующие возрасту;

**IV группа** — фонетико-фонематическое недоразвитие /общее недоразвитие речи /задержка речевого развития.

Рис. 1. Схема организации работы дошкольного логопедического пункта



I группа. Речевое развитие ребенка соответствует возрасту (дефектов звукопроизношения нет, либо дефекты возрастные, фонематическое восприятие не нарушено).

II группа. Речевое развитие ребенка подлежит динамическому наблюдению (имеются незначительные дефекты звукопроизношения, находящиеся на грани возрастной нормы, либо звук находится на стадии автоматизации). Такие дети подлежат осмотру один раз в месяц и при необходимости переводятся в следующую категорию.

III группа. Речевое развитие ребенка нуждается в коррекции, имеются дефекты звукопроизношения, не соответствующие возрасту (неосложненные и осложненные).

IV группа. Дети нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения (т.е. в переводе в специализированный детский сад).

В октябре, по окончании периода диагностики, всеми специалистами ДОУ проводится медико-психолого-педагогический консилиум по каждой возрастной группе, на котором уточняются общая картина развития ребенка, причины отклонений в развитии, их влияние на социальную адаптацию. На консилиуме утверждается стратегия действий по каждому из детей, имеющих те или иные особенности развития.

На занятия в логопункте зачисляются 30 детей различных возрастных групп. Это отмечается в «Листе учета детей, зачисленных на индивидуальные логопедические занятия».

**Лист учета детей, зачисленных на индивидуальные логопедические занятия**

\_\_\_/\_\_\_ уч. г.

№ п/п	Группа	Дата	Фамилия, имя ребенка	Дефект звукопроизношения, подлежащий коррекции

В первую очередь на занятия зачисляются дети подготовительной к школе группы и дети старшей группы, имеющие нарушения произношения нескольких звуков, или нарушения, резко несоответствующие возрастной норме, а также дети средней группы, имеющие недостатки произношения свистящих звуков, звуков [л'] и [й].

Дети старшей группы, имеющие изолированное нарушение произношения звука [р], и средней группы с нарушением произношения шипящих и звука [л], зачисляются на занятия по мере освобождения мест. В сентябре данные о них заносятся в «Лист учета детей, ожидающих зачисления на индивидуальные логопедические занятия» (с. 54).



**Лист учета детей, ожидающих зачисления на индивидуальные логопедические занятия**

\_\_\_/\_\_\_ уч. г.

№ п/п	Группа	Дата постановки на очередь	Фамилия, имя ребенка	Дефект звукопроизношения, подлежащий коррекции	Дата зачисления на занятия

Всего в течение учебного года на занятия в логопункте зачисляются 45—50 детей.

Не подлежат зачислению в логопункт дети с диагнозом «общее

недоразвитие речи» и «фонетико-фонематическое недоразвитие». Данные о них заносятся в следующую таблицу.

**Дети, нуждающиеся в специальных условиях воспитания и обучения**

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Дата рождения	Дата направления на МППК	Причина направления на МППК	Дата выбытия из ДОУ	Куда выбыл

Родителям этих детей оказывается консультативная помощь по оформлению документов для МППК. К сожалению, зачастую родители по различным причинам не переводят ребенка в логопедические группы.

Отчисление с занятий в логопункте возможно по следующим причинам:

- выбытие ребенка из ДОУ;
  - систематическое игнорирование родителями требований логопеда, немотивированные пропуски занятий;
  - коррекция речевого дефекта.
- Факт отчисления отмечается в «Листе отчисления детей с индивидуальных логопедических занятий».

**Лист отчисления детей с индивидуальных логопедических занятий**

\_\_\_/\_\_\_ уч. г.

№ п/п	Группа	Дата	Фамилия, имя ребенка	Причина	Состояние звукопроизношения



По окончании курса занятий по коррекции дефекта и с переходом на этап автоматизации звука в свободной речи ребенок зачисляется в группу динамиче-

ского наблюдения. Это позволяет отслеживать процесс автоматизации звука в речи и своевременно принимать меры в случае рецидива.

#### Лист динамического наблюдения

№ п/п	Группа	Дата постановки на учет	Фамилия, имя ребенка	Причина постановки на учет

#### Результаты контрольных срезов

Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май

В отличие от специализированного ДОУ, задача коррекции речи в логопункте является *дополнительной*. Это обуславливает некоторую специфику работы. В расписании детей нет времени, специально отведенного для занятий с логопедом, поэтому приходится очень тщательно составлять расписание и заниматься с детьми таким образом, чтобы не помешать усвоению дошкольной образовательной программы.

Основной формой работы с дошкольниками в логопункте детского сада являются *индивидуальные* коррекционные занятия. Это объясняется следующими причинами:

- необходимостью подстраиваться под общеразвивающие групповые занятия и режимные моменты;
- различной структурой дефектов произношения у детей од-

ной и той же возрастной группы;

- различным уровнем сформированности когнитивных процессов у детей со схожими по структуре дефектами;
- индивидуальным темпом усвоения материала;
- необходимостью вовлечения в работу сразу нескольких нарушенных в произношении звуков;
- соматической ослабленностью детей, влекущей за собой многочисленные пропуски по болезни, которые значительно задерживают процесс коррекции нарушений развития речи ребенка.

Эти и некоторые другие причины не позволяют организовывать стабильные подгруппы детей для проведения логопедических занятий. Вместе с тем очевидна их значимость для авто-



матизации звука в свободной речи ребенка. Поэтому по возможности организуются *подгрупповые* занятия для трех-четырех детей на этапе автоматизации звука в стихах и текстах, а также для подгрупп, состоящих из двух детей, на этапах автоматизации звука в словах и фразах. Кроме того, занятия в паре используются иногда для включения в логопедические занятия вновь поступившего ребенка.

*Таким образом, все перечисленные виды подгрупп имеют непостоянный состав и очень подвижны.*

Еще одна применяемая форма — *индивидуальные занятия в присутствии других детей*. Пока один ребенок занимается с логопедом, другие играют в специально подобранные игры для развития мелкой моторики, цветовосприятия, чувства ритма и т.п. Такая форма занятий была продиктована прежде всего необходимостью экономии времени, однако затем выявились и другие ее положительные стороны: большая раскрепощенность детей на занятии, возросший интерес к речи сверстников, мотивация собственной чистой речи.

Методы и приемы, используемые во время коррекционного процесса, знакомы всем, поэтому нет особой нужды останавливаться на этом вопросе. Однако несмотря на то, что основная цель нашей работы — исправление нарушений звукопроизноше-

ния, параллельно решаются задачи, связанные с формированием и развитием лексико-грамматического строя языка ребенка. Пополнение словаря происходит не только благодаря введению в него новых слов, выступающих в качестве речевого материала, уточнению их значения, но и за счет постепенно формирующихся в ходе занятий словообразовательных умений и навыков. Образно говоря, ребенок дополнительно к исправлению нарушений звукопроизношения получает инструмент для дальнейшего наращивания словарного запаса, что, в свою очередь, увеличивает возможности тренировочных упражнений.

Хотя коррекция речи в нашем саду — дополнительная задача, педагоги ДОУ не остаются в стороне от ее решения. В течение учебного года проводится цикл семинаров и консультаций, посвященных проблемам речевого развития дошкольников, на которых воспитатели овладевают новыми приемами формирования речевой деятельности детей.

Так, коллективом педагогов была разработана **схема взаимодействия** (рис. 2) участников коррекционного процесса, ибо только комплексное воздействие способно привести к эффективным результатам.

*Воспитатели групп, ориентируясь на консультации логопеда и «Экраны звукопроизношения», имеющиеся в каждой группе, осуществляют контроль за соблюде-*





Рис. 2. Схема взаимодействия участников коррекционного процесса

ПРОВЕРЕНО ПРАКТИКОЙ



нием единого речевого режима на занятиях, ведут работу по развитию мелкой моторики, в особых случаях (при стойком нежелании родителей заниматься с ребенком) выполняют с детьми домашние задания логопеда.

Трудно переоценить также значимость деятельности *психолога* по развитию и коррекции когнитивных процессов, напрямую влияющих на эффективность логопедических занятий. Кроме того, психолог помогает детям преодолевать негативное отношение к занятиям, которое, хоть и редко, но встречается.

*Музыкальный руководитель* на своих занятиях формирует темпоритмическую сторону речи и способствует автоматизации звука посредством специально подобранных распевок, песен.

*Инструктор по физическому воспитанию* не только работает над развитием общей моторики и координации движений, но и использует разработанный по просьбе логопеда комплекс упражнений на мышечную релаксацию, что оптимизирует процесс постановки звука.

*Руководитель театральной студии*, занимаясь с детьми подготовкой различных представлений, помогает им самоутвердиться, формирует устойчивую мотивационную установку на чистую речь, чем в немалой степени способствует автоматизации звуков в спонтанной речи. Помимо того, в театральной студии дети улучшают качество речи, работая над

ее интонационной и мимической выразительностью.

Все педагоги ДОУ трудятся в тесной взаимосвязи, согласно рекомендациям, принимаемым по каждому ребенку во время медико-психолого-педагогического консилиума.

Невзирая на то, что большую часть дня современный ребенок находится в детском саду, первостепенное влияние на процесс его развития все-таки оказывает семья. И эффективность коррекционного процесса также во многом зависит от позиции, которую занимают родители. К сожалению, чаще встречаются два крайних варианта отношения к этому вопросу:

1) пренебрежение к качеству речи ребенка, зачастую граничащее с игнорированием рекомендуемых в детском саду занятий;

2) завышенные требования к качеству речи ребенка (разучивание скороговорок для исправления нарушенного звука, когда он еще не автоматизирован в словах).

И то и другое не способствует автоматизации правильного звукопроизношения, но закрепляет его искаженный вариант. Для решения этой проблемы нами предпринимаются следующие меры:

- проведение групповых консультаций для родителей по вопросам коррекции недостатков речи, ознакомлению со специфическими приемами постановки звуков;
- индивидуальные консультации;



- введение индивидуальных логопедических тетрадей. (Тетрадь приносят в детский сад в день занятия, а затем ее снова забирают домой. В ней же записывают весь отработанный речевой материал, рекомендации логопеда родителям);
- составление «Экранов звукопроизношения группы». Они предназначены как для воспитателя, так и для родителей и наглядно указывают на звуки, нарушенные в произношении каждого ребенка, а также этапы работы над ними.

### Экран звукопроизношения

Группа

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Звуки речи													
		с	с'	з	з'	ц	ш	ж	щ	ч	й	л	л'	р	р'

Условные обозначения:

- ☐ Звук, нарушенный в произношении.
- ☒ Звук, автоматизированный на уровне слов и предложений.
- ☒ Звук, автоматизированный на уровне предложений и текстов.

По итогам коррекционной работы в конце каждого учебного года составляются таблицы и диаграммы, позволяющие наглядно проследить ее эффективность.

Сравнительные показатели состояния звукопроизношения на начало и конец учебного года свидетельствуют о *повышении на 43—49% в средней, старшей и подготовительной к школе группах количества детей, владеющих навыками правильного звукопроизношения*. Отмечается ежегодное снижение общего числа детей с нарушениями речи на 6—6,5% (по данным на начало учебного года). Таким образом, своевременность принятых мер благодаря компенсаторным возможностям ребенка

позволяет сгладить, скорректировать имеющиеся нарушения развития речи, что поможет ему успешно развиваться, обучаться, легко адаптироваться в дошкольной, затем в школьной среде, а впоследствии — и в окружающей жизни.

Представленная система работы по диагностике, коррекции речевых недостатков и оценке результатов позволяет учитывать не только компенсаторные возможности детей, но и особенности развития каждого ребенка на данном возрастном этапе. Таким образом, осуществляется лично-относительно-ориентированный подход к воспитанникам с нарушениями в развитии речи в ДОУ общеразвивающего вида.



## Планирование логопедической работы в ДОУ

**КУЧЕРГИНА О.В.,**

*учитель-логопед МДОУ № 36, г. Саянск*

**О**сновные задачи логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении:

- выявление детей, страдающих полиморфными речевыми нарушениями;
- коррекция речевых нарушений;
- профилактика возникновения речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Еще в ходе диагностического обследования, которое проводится во время различных видов активной деятельности детей (двигательной, социальной, игровой, речевой), используется индивидуальный дифференцированный подход с изучением истории развития, анамнеза заболеваний, особенностей поведения каждого ребенка. Во многом этому способствует использование современных диагностических методик В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, О.Б. Иншаковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др., в которых учитывается возраст ребенка, уровень его психоречевого развития, особенности эмоционально-волевой сферы и поведения. Обследование, проводимое совместно с психологом дошкольного учреждения, должно проходить в благоприятных условиях, в доброжелательной обстановке с

использованием игровых ситуаций и средств.

При необходимости ребенок направляется на углубленный осмотр и консультации к различным специалистам городской детской поликлиники: неврологу, педиатру, отоларингологу, ортодонту. Дети с неадекватным речевым поведением получают консультацию детского психоневролога.

Организация системы логопедического воздействия строится на принципах доступности, гуманности, индивидуального дифференцированного подхода, последовательности и систематичности и др.

Основными формами организации логопедического воздействия являются:

- посещение ребенком специализированной речевой группы;
- индивидуальные занятия с логопедом (дети, отказавшиеся посещать специализированную группу по ряду объективных причин: состояние здоровья, низкие адаптационные возможности и т.д.).

Работа по развитию речи детей, посещающих логопедическую группу, ведется по следующим направлениям:



- 1) коррекция звукопроизношения;
- 2) развитие фонематического слуха;
- 3) обогащение активного словаря;
- 4) формирование грамматического строя речи;
- 5) развитие диалогической (разговорной) речи;
- 6) развитие монологической речи (обучение рассказыванию);
- 7) обучение грамоте;
- 8) ознакомление с художественной литературой.

При составлении плана работы на учебный год необходимо четко определить задачи, решение которых позволит повысить качество и эффективность коррекционной работы:

— создание наиболее благоприятных условий, способствующих развитию личности и коррекции психофизических недостатков детей;

— снятие речевого негативизма, воспитание у детей потребности в речевом общении;

— обучение правильному произношению, умению говорить внятно, отчетливо, выразительно и неторопливо;

— выработка у детей умения модулировать свой голос;

— формирование фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза;

— формирование словарного запаса, грамматического строя речи, навыков связной речи в соответствии с возрастной нормой;

— осуществление преемственности в работе с родителями воспитанников и сотрудниками ДОУ;

— осуществление всесторонней подготовки к обучению в школе, формирование положительной мотивации учебной деятельности у детей;

— осуществление преемственности в работе школы и ДОУ.

ПРОВЕРЕНО ПРАКТИКОЙ

#### План работы на учебный год

Мероприятия	Сроки проведения											
	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь	январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Обследование состояния речи детей дошкольного учреждения для выявления нуждающихся в помощи логопеда						+	+					+
Комплектование логопедической группы									+			



Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Обследование речи детей логопедической группы, заполнение речевых карт	+											
Составление перспективного плана и графика работы	+											
Консультирование и оказание практической помощи воспитателям и специалистам ДОУ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+
Проведение родительских собраний в логопедической группе	+			+			+		+			
Анкетирование родителей	+			+			+		+			
Проведение индивидуальных консультаций с родителями (посещение занятий родителями)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+
Проведение открытых занятий в ДОУ и на городском методическом объединении логопедов, участие в семинарах и т.д.		+			+				+			+
Проведение консультативной беседы по теме «Профилактика речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста» на заседании «Клуба молодой семьи»						+	+					
Проведение логоритмических занятий «Речь. Музыка. Движение»		+	+	+	+	+	+	+	+			
Участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума ДОУ		+	+	+	+	+	+	+	+			
Проведение факультатива «Радость общения» по развитию навыков коммуникативной культуры детей		+	+	+		+	+	+	+			
Проведение подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Проведение групповых логопедических занятий		+	+	+	+	+	+	+	+			
Работа над темой по самообразованию «Особенности формирования слоговой структуры слов у детей»	+	+	+	+	+	+	+	+				



Окончание табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Работа над пополнением материально-методической базы логопедического кабинета (изготовление наглядных пособий, формирование развивающей среды и т.д.)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+
Участие в работе МПМПК (муниципальной психолого-медико-педагогической комиссии)	+							+	+			
Проведение работы по осуществлению преемственности ДОУ и школы: — посещение занятий учителями и логопедом школы; — беседы с выпускниками ДОУ	+							+	+			+

Совместная работа логопеда ДОУ с родителями — один из важнейших компонентов коррекционной работы, который во мно-

гом определяет ее успешность. Поэтому необходимо составить план такой работы на учебный год.

#### План работы логопеда на учебный год с родителями

Мероприятия	Срок проведения
1	2
Проведение индивидуальных бесед с родителями для сбора анамнеза	1—15 сентября
Проведение индивидуальных бесед и консультаций	В течение года (каждый четверг)
Посещение родителями фронтальных, подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий	В течение года (по желанию родителей)
Ведение индивидуальных тетрадей и альбомов детей по коррекции звукопроизношения, формированию лексико-грамматических средств языка, развитию моторики и т.д.	В течение учебного года (записи делаются не реже 2 раз в неделю)
Проведение тематических родительских собраний: а) беседа по результатам обследования; характеристика речи детей; ознакомление родителей с планом работы на год; обсуждение организационных моментов и т.д. б) подведение итогов работы за первое полугодие, анализ трудностей, анкетирование и т.д. в) подготовка детей к поступлению в школу, формирование у детей положительной мотивации учебной деятельности. г) подведение итогов коррекционной работы, рекомендации на летний период, анкетирование	Сентябрь  Декабрь  Март  Май



Окончание табл.

1	2
Участие родителей в работе МПМПК	Март, апрель, август
Выпуск совместно с психологом МДОУ газеты «Добрые советы» для родителей	В течение учебного года
Совместная подготовка детей к выступлениям на праздниках, конкурсах и т.д.	В течение учебного года
Проведение консультаций и занятий с детьми, не посещающими МДОУ	В течение учебного года

На наш взгляд, оптимизации деятельности логопеда можно использовать *циклограмму рабочей недели*. Она рассчитана на следующий график работы:

— понедельник 8.00—12.00,  
 — вторник 8.00—12.00,  
 — среда 8.00—12.00,  
 — четверг 14.00—18.00,  
 — пятница 8.00—12.00.

#### Циклограмма рабочей недели

День недели	Индивидуальные занятия	Подгрупповые занятия	Групповые занятия	Факультатив «Радость общения»	Работа с педагогами ДОУ	Работа с родителями	Работа с детьми, не посещающими логопедическую группу	Методическое время
Понедельник	8.00—9.00	9.00—9.30	9.30—10.00	—	11.30—12.00	—	10.00—10.30	10.30—11.30
Вторник								
Среда								
Четверг	15.00—15.30	15.30—16.00	—	9.30—10.00	—	17.00—18.00	16.00—16.30	—
Пятница	8.30—9.00	9.00—9.30			11.30—12.00	8.00—8.30	10.00—10.30	10.30—11.30





## Дифференциация звуков [с] — [з]

(подготовительная к школе группа для детей с ОНР)

**ПЕЛЫХ Н.И.,**

учитель-логопед ГОУ детского сада комбинированного вида № 1410,  
Москва

### Цели

- Различение звуков [с] — [з] на слух и в произношении в словах, фразах и сказке.
- Образование сложных прилагательных и согласование их с существительными и числительными.
- Закрепление навыков звукового анализа и синтеза при обучении детей чтению и письму по схемам и с помощью разгадывания кроссворда.
- Обучение связной речи при пересказе сказки «Как собака друга искала».
- Образование разноприставочных глаголов.
- Образование однокоренных слов.
- Развитие диалогической речи: умения слушать партнера, реагировать на высказывание сверстника, соблюдать в беседе очередность, быть доброжелательным, обобщать имеющийся личный опыт в форме устного текста.

*Раздаточный материал:*

— эмблемы с изображением зайца и совы;

— дидактическая игра «Подари картинку»;  
— лото «Сосчитай и назови птиц»;

— конверты с буквами для составления кроссворда.

*Демонстрационный материал:*

— мнемотаблица;  
— звукослоговые схемы слов и предложений;  
— письмо с загадками;  
— магнитная доска;  
— изображения совенка и зайчонка.

Помещение (группа), в котором проводится занятие, должно быть красиво оформлено с использованием в качестве декораций настенного панно и елок.

### Ход занятия

Л о г о п е д. Ребята, сегодня у нас гости. Поприветствуем их. Здравствуйте!

### Сюрпризный момент

Ворона приносит письмо. В письме загадки:

Днем спит, ночью летает,  
Мышей в лесу ночью пугает.  
(Сова.)



Мчится без оглядки,  
Лишь сверкают пятки,  
Мчится что есть духу,  
Хвост короче уха.  
Живо угадай-ка,  
Кто же это?» (Зайка.)

#### Сравнение звуков [с] — [з]

Л о г о п е д. Какие первые звуки в словах-отгадках? ([с], [з])

Чем они похожи? (Согласные, твердые.)

Чем отличаются? ([с] — глухой, [з] — звонкий.)

#### Образование однокоренных слов

Дети делятся на две команды — «Совята» и «Зайчата», надевают на себя символы совы и зайца. Далее, во время занятия, команды соревнуются.

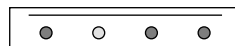
Логопед предлагает детям подобрать однокоренные слова к словам «сова» и «заяц» (совушка, совеноч, совята, совиный, зайчик, зайчонок, зайчишка, заячий).

#### Дидактическая игра «Подари картинку зайчонку и совенку» (дифференциация звуков [с] — [з] в словах)

На доске изображены четыре схемы слов, а у детей на столах лежат подписанные картинки с изображением предметов, в названиях которых есть звуки [с] — [з]. Детям дается задание поставить свои картинки к схемам в соответствии со звуковым наполнением слова.

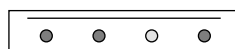
Предметные картинки односложных слов со стечением согласных звуков в конце:

куст, мост, зонт.



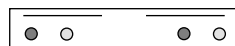
Предметные картинки односложных слов со стечением согласных звуков в начале:

стол, слон, звон.



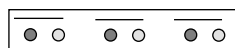
Предметные картинки двусложных слов из двух открытых слогов:

бусы, ваза, роза.



Предметные картинки трехсложных слов из трех открытых слогов:

мимоза, посуда, береза.



Дети находят свою схему и ставят под нее картинки, называя их и объясняя свой выбор.

#### Игра «Составь предложение» (дифференциация звуков [с] — [з] во фразах)

Команде «Совята» предлагается исправить деформированное предложение:

сова	дупло	спать
в	старый	

(Сова спит в старом дупле) и нарисовать его схему на магнитной доске.



Команде «Зайчата» предлагается другое предложение:

заяц	куст	жить
под	зеленый	

(Заяц живет под зеленым кустом)

**Игра-лото «Сосчитай и назови птиц»**  
(образование сложных прилагательных и их согласование с существительными и числительными)

На доске картинки, на которых изображено по одной птице: снегирь, сорока, голубь, синица, дятел. А у детей на картинках изображено по несколько птиц.

**Логопед.** У меня на картинке изображен один красногрудый снегирь (белобокая сорока, сизокрылый голубь, желтогрудая синица, красноголовый дятел).

Ребенок, у которого на картинке снегири, должен посчитать, сколько их нарисовано, и ответить, например: «У меня на картинке пять красногрудых снегирей» и т.д.

#### Физкультурная пауза

Скок-поскок, скок-поскок,  
Зайка прыгнул на пенек.  
Зайцу холодно сидеть,  
Нужно лапочки погреть.  
Лапки вверх, лапки вниз,  
На носочках подтянись.  
Лапки ставим на бочок,  
На носочках скок-поскок.  
А затем вприсядку,  
Чтоб не мерзли лапки.  
Прыгать зайка горазд,  
Он подпрыгнул много раз.

**Пересказ сказки «Как собака друга искала» с использованием мнемотаблиц (дифференциация звуков [с] — [з] в связной речи)**

«Собака искала друга, который бы никого не боялся. Первым она встретила зайца и решила с ним подружиться. Ночью мимо пробежала мышка. Собака услышала и залаяла. А трусливый заяц испугался, подумал, что это пришел волк, и убежал в лес. Собака решила подружиться с волком: уж он, наверное, никого не боится. Ночью мимо пролетала сова. Собака опять залаяла. Волк подумал, что это медведь, испугался и убежал в лес. Собака позвала медведя, но тот и двух дней с собакой не прожил. Приползла змея. Медведь перепугался и убежал в лес. И вот наконец собака встречает верного друга — человека, который уж точно никого не боится».

Дети пересказывают сказку с использованием мнемотаблицы, стараясь правильно и четко произносить звуки [с] и [з] в словах.

#### Разгадывание кроссворда (подготовка к обучению грамоте)

На магнитной доске начерчен шестистрочный кроссворд. Дети берут конверты с буквами. Им дается задание составить из находящихся в конвертах букв слова и выложить их на магнитной доске. Вместе с логопедом дети выполняют задание, разгадывают кроссворд и читают ключевое слово, выделенное другим цветом (СКАЗКА).



			С	О	В	А	
В	О	Л	К				
С	О	Б	А	К	А		
			З	М	Е	Я	
М	Ы	Ш	К	А			
		З	А	Я	Ц		

Л о г о п е д. Сегодня вы слушали и пересказывали сказку, дома

вы ее еще раз перескажите, придумайте продолжение и подумайте, кто кого защищает: человек собаку или собака человека.

#### Итог занятия. Сюрпризный момент

Л о г о п е д. Обе команды играли хорошо. Поэтому в награду я вам дарю сундучок сказок.

## Проделки Снежной Королевы

(подготовительная к школе группа для детей с ОНР)

**ПЕЛЫХ Н.И.,**

учитель-логопед;

**БУТЫРСКАЯ Т.М.,**

музыкальный руководитель ГОУ № 1410, Москва

#### Цели

- Активизация и расширение словаря детей по теме «Дикие животные наших лесов».
- Образование притяжательных и относительных прилагательных.
- Закрепление названий жилищ и семей диких животных.
- Составление загадок-описаний с опорой на схему.
- Закрепление навыков звукового анализа и синтеза при обучении детей чтению и письму с помощью разгадывания кроссворда.
- Обучение связной речи при составлении рассказа «Заяц и снеговик» по опорным картинкам.
- Развитие диалогической речи: умения слушать партнера, реагировать на высказывание сверстника, соблюдать в бесе-

де очередность, быть доброжелательным, обобщать имеющийся личный опыт в форме устного текста.

- Закрепление умения детей творчески использовать и исполнять знакомые танцевальные движения в свободной пляске, выразительно, эмоционально передавать в движениях содержание песни, двигаться в соответствии с характером музыки. Стимулировать и поощрять творческие способности детей.

#### Раздаточный материал:

- дидактические игры «Следопыт», «Жилища зверей»;
- серия сюжетных картинок «Заяц и снеговик»;
- конверты с буквами для составления кроссворда.



*Демонстрационный материал:*

- схема для составления загадок-описаний о животных;
- план-чертеж;
- магнитная доска.

*Костюмы:*

- «Снежная Королева»;
- «Зимушка»;
- «Заяц»;
- «Лиса»;
- «Медведь»;
- «Волк»;
- «Белка»;
- «Ежик».

Помещение (музыкальный зал), в котором проводится занятие, красиво оформлено с использованием следующих декораций:

- настенное панно;
- избушка;
- елки;
- сосульки, снежинки;
- сугробы.

#### Ход занятия

Звучит музыка С.С. Прокофьева из балета «Золушка».

Беседа о зиме, зимних месяцах, признаках зимы.

Подбор определений к слову «снег» при рассматривании макета с использованием натурального снега (*белый, холодный, чистый, пушистый, искристый, серебристый, кристаллический, липкий, рассыпчатый, мокрый*).

Подбор глаголов к слову «снег» (*идет, падает, ложится, кружится, вьется, скрипит, лепится, искрится*).

#### Дидактическая игра «Следопыты» (образование притяжательных прилагательных)

Логопед спрашивает у детей, что остается на снегу, когда по нему пробежит зверь. (*Следы.*)

Л о г о п е д. К нам на полянку собирались прийти зверушки, чтобы с вами поиграть. Но сначала вы должны отгадать, где чей след.

На ковре разложены карточки с изображением силуэтов и следов диких животных: зайца, лисы, волка, белки, медведя, оленя.

Логопед предлагает детям отгадать, чьи следы на дорожках. Звучит музыка к игре «Птички и ворона» А. Кравцович. Дети идут по дорожкам, на которых изображены следы животного, а в конце его силуэт. Идя по выбранной дорожке, они называют, какое животное прошло по ней, чьи это следы.

Например: «По моей дорожке прошла (пробежала) лиса. Это лисьи следы» и т.п.

По окончании выполнения задания логопед говорит детям: «Мы все отгадали, а зверушки не идут. Наверное что-то случилось».

#### Сюрпризный момент

Под фонограмму вьюги влетает Снежная Королева.

**Снежная Королева**

Посмели вы сюда прийти?

В моем лесу покой нарушить?

Хотите вы сюда позвать лесных зверушек?

Дети отвечают.

И со зверями вы хотите поиграть?

Дети отвечают.



Так вот, зверей вам не видеть!  
Я заморозила зверей,  
их в льдинки превратила!  
Пусть все узнают Королевы  
Снежной силу!!!

**Л о г о п е д.** Ребята, кто же это такая?

**Д е т и.** Снежная Королева.  
**Снежная Королева**

Игры, смех, веселье, радость —  
Все это такая гадость!  
А если звери ледяными будут,  
То про игру они забудут.  
Прощайте, глупые дети! (*Улетает.*)

**Л о г о п е д.** Ой, ребята, как холодно и скучно в лесу стало. Что же нам делать? Смотрите, на пенечке какой-то конверт лежит. Это, наверное, Снеговик-почтовик принес нам письмо. Но от кого же оно? Давайте прочитаем. (*Открывает конверт и вместе с детьми читает письмо.*)  
«Друзья, не теряйтесь, за дело принимайтесь, зверушкам можно помочь. Мои волшебные снежинки помогут вам выполнить задания. Вы должны преодолеть много препятствий». Подпись: «Зимушка-Зима». Ребята, вы хотите помочь зверушкам спастись от колдовства?

Дети отвечают.

Давайте посмотрим, что это за снежинки.

**Снежинка № 1. Дидактическая игра «Кто где живет?» (закрепление названий жилищ животных и их семей)**

Звучит отрывок из симфонии № 1 П.И. Чайковского.

Логопед подводит детей к первой снежинке, прикрепленной к

ширме, на которой изображены жилища зверей: нора, берлога, логово, дупло, куст. На фоне музыки дети рассматривают их. Логопед предлагает детям назвать жилище и семью животного. Например: «Это беличье дупло. Там живет белка с бельчатами» и т.д.

**Л о г о п е д.** Молодцы! С первым заданием вы справились. А теперь посмотрим, где же у нас вторая снежинка.

**Снежинка № 2. Составление загадок-описаний с опорой на схему**

На мольберте установлена схема для составления загадок-описаний о животных.

Дети, используя схему, загадывают друг другу загадки-описания животных.

Например: «Она рыжая, короткоухая, у нее длинный хвост, большие лапы (длинные лапы), живет в норе, хищная». (*Лиса.*)

«Он серый, длинноухий, куцехвостый, быстроногий, живет под кустом, травоядный». (*Заяц.*) И т.д.

**Л о г о п е д.** Молодцы, идем искать следующую снежинку!

**Снежинка № 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Заяц и Снеговик» (обучение связной речи)**

Звучит музыка Д. Кабалевского «Танец кукол и Мишки».

На мольберте расположены четыре сюжетные картинки по теме с нарушением последовательности сюжета. Детям дается задание расположить их в пра-



Вы зверятам помогли,  
Все препятствия прошли,  
На прогулку собирайтесь,  
И с гостями попрощайтесь.



Творческий Центр СФЕРА  
представляет новый проект

# ПЛАКАТЫ

для образовательных учреждений



Наши плакаты отличает:

**КАЧЕСТВО** — великолепные рисунки, лучшая бумага, печать на самом современном полиграфическом оборудовании;

**ФОРМАТ** — 60×90 см, красочные с двух сторон;

**СОДЕРЖАНИЕ** — иллюстрации даются с учетом лексических тем по развитию речи детей.

В 2004 году мы подготовили для вас плакаты на следующие темы: ЗИМА, ЛЕТО, ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ОДЕЖДА, ДОМ.

В работе плакаты на другие темы.

**ПОРА ВЫБИРАТЬ ЛУЧШЕЕ!**

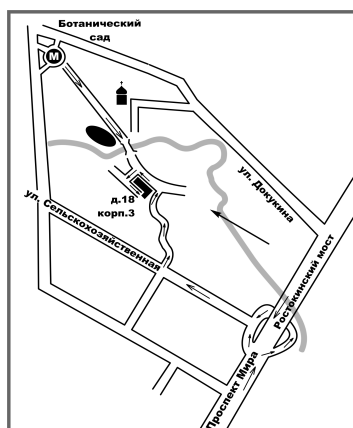
**ЗВОНИТЕ! ПРИХОДИТЕ!**  
**МЫ ЖДЕМ ВАС!**

**Телефоны** отдела реализации:

656-75-05, 656-72-05, 107-59-15,

**Наш адрес:** Москва, ул.Сельскохозяйственная, д.18, корп.3  
(вход со двора, первый этаж  
17-этажного жилого дома).

**Проезд:** станция метро  
«Ботанический сад» (последний вагон  
из центра), далее по схеме  
(10 минут пешком по живописной  
местности).







## Формирование лексико-грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР

МЕЩЕРЯКОВА Л.В.,

ст. преподаватель ЛГПУ, г. Липецк

В детском саду одной из важнейших задач воспитания являются речевое развитие детей, обучение родному языку, речевому общению. Речевые навыки дети приобретают лишь в общении с окружающими и поэтому очень важна правильная, красивая, литературная речь взрослого. Для совершенствования речевых форм и их содержания не лишним будет учить ребенка понимать и любить устное народное творчество, поэзию.

Обучение родному языку проводится в дошкольных учреждениях на занятиях по развитию речи.

Предлагаем авторские конспекты занятий с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

### Первый год обучения (I период)

#### Занятие 1. Родительный падеж существительных единственного числа без предлога

##### Цели:

- обучение детей умению образовывать существительные в родительном падеже единственного числа, согласовывая существительные с соседними словами;

- обогащение словарного запаса;
- формирование логического мышления;
- сенсорное развитие;
- развитие слухо-речевого ритма;
- воспитание у детей осознания необходимости трудовых навыков.

**Оборудование.** Предметные картинки, кукла «Золушка», платье, вырезанные из картона и обклеенные тканью, натуральные фрукты и овощи, немного крупы и семечек.

##### Ход занятия

#### Организационная часть

#### Загадки о сказочных персонажах

Круглый бок, желтый бок —  
На грядке вырос колобок.  
И к земле прирос он крепко.  
Что же это? (Репка.)

Что за домик это странный,  
Небольшой и деревянный?  
Там живут комар, лягушка,  
Еж, лиса и мышь-норушка.  
Крепко заперли замок.  
Что за домик? (Теремок.)

Этот мишка не страшит,  
Ведь он весь из плюша шит,  
Лишь о меде он мечтал,  
В норке Кролика застрял,



Ведь он ест всегда за двух  
И зовется... (*Винни-Пух*).

Принцесса когда-то жила,  
Красавицей редкой была.  
Случайно взяла веретено,  
Ее укололо оно.  
Заснула она на сто лет,  
Известна на весь белый свет.  
И сказка о ней всем нравится.  
Кто она? (*Спящая красавица*.)

У королевы дочь была,  
Как снег, лицом она бела.  
Жила у гномиков в избушке,  
Ей яблоко дала старушка.  
Онв уснула крепким сном,  
Принц разбудил ее потом.  
Так назови ее, не мешкай,  
Конечно, это... (*Белоснежка*.)

Девочка непростая —  
Холодная, ледяная.  
Выросла зимой морозной,  
Подружилась с ночью звездной,  
Но лишь солнце припечет,  
Вмиг с ручьями утечет.  
(*Снегурочка*.)

Человечек озорной,  
Ростом очень небольшой,  
Колпачок блестит на нем,  
И зовем его мы... (*гном*.)

### Основная часть

Звучит тихая таинственная музыка.

#### Логопед

Сказку вам я расскажу,  
В сказку в гости приглашу.  
Слушайте, дети.  
Жила семья на свете:

Муж, жена, три дочки с ними.  
Дочки были уж большими.  
Только две из них лентяйки,  
Неряхи, задиры, зазнайки.  
Лишь одна из них была  
И сердечна и мила.  
И это ... (*кто?*) Золушка была.  
Во дворце сегодня бал,  
Всех король туда позвал.  
Мачеха и дочки из вредности  
Наряды свои на кусочки разрезали.  
Помогите Золушке, ребята,  
Из кусочков собрать наряды.

Дети собирают платья из цветного картона, разрезанные на кусочки. Логопед спрашивает, на что похоже это платье своим цветом, если на небо — значит, это платье цвета неба, или травы, или солнца, или моря и т.д.

Но мачеха сказала:  
Если хочешь танцевать,  
Работу нужно выполнять.  
Посиди, семена с крупой перебери.

#### Поможем Золушке, ребята!

Дети по парам перебирают небольшие порции крупы и семян на тарелочках.

Сделано все быстро это!  
Золушка, садись в карету!

Золушка в плохой одежде прячется за тыкву из картона и выходит в нарядной одежде.

Пока Золушка едет, попробуйте определить с закрытыми глазами крупу и семена.

Дети на ощупь определяют и говорят, что в какой тарелке лежит.



Если мы хотим вслед за Золушкой попасть на бал, нужно повторить стук по волшебной тыкве.

Дети воспроизводят постукивания логопеда различного ритма, последовательности и длительности.

### Динамическая пауза

Звучит веселая музыка.

**Л о г о п е д**

Гости пляшут, гости пляшут

И вот этак, и вот так!

И по парам, и кружком,

И вприпрыжку, и шажком!

В бальном зале

Много света.

На стене висят портреты.

Портрет...

**Д е т и.** Короля, королевского шута, королевского кота.

**Л о г о п е д.** После того как гости потанцевали, они подошли к столу, где было угощение, но... Жадные мачеха и дочки уже все съели. Не осталось... (*логопед показывает картинки.*)

**Д е т и**

Ни... мороженого, ни пирожного,

Ни котлеты, ни конфеты,

Ни мармелада, ни шоколада,

Нет ни торта, ни баранки.

Даже хлеба нет ни буханки.

**Л о г о п е д.** Стоят гости голодные. Но Золушка взяла немного

...соли,

...майонеза,

...капусты,

...моркови,

...лука,

...шпината

и получилось много... салата.

Каждый из детей высыпает свой продукт в общую тарелку и по очереди мешает ложкой. Дети закрывают глаза, логопед дает понюхать им лук.

**Запах чего? (Лука.)** Полезен от чего? (*От гриппа.*)

Затем Золушка взяла:

— стакан... сахара,

— половину... арбуза,

— килограмм... смородины — и сварила много компота.

Вот такая Золушка! Увидел принц, какая она рукодельница, и решил взять ее в жены.

### Закрепление темы в комплексе с сенсорным воспитанием

Дети закрывают глаза. Логопед дает им понюхать и лизнуть тоненький ломтик апельсина, лимона, банана, яблока и т.д. Дети говорят: «Это вкус и запах лимона», и т.п.

*Подведение итогов и приглашение попробовать фрукты после занятия.*

### Первый год обучения (II период)

#### Занятие 2. Подбор определений к предметам и объектам

**Цели:**

- формирование у детей умения подбирать определения к предметам;
- обогащение речи детей прилагательными с уточнением их значения;
- согласование прилагательных с существительными;
- развитие логического мышления.

**Оборудование.** Предметные картинки, дидактическая кукла «Буратино».



### Ход занятия

#### Организационная часть

Логопед (*загадывает загадку описательного характера*). Рыжая, хитрая, пушистая. Кто это? Как вы догадались, что это лиса? Какие слова помогли?

Сегодня мы будем учиться подбирать такие слова-помощники, которые нам помогут узнать различные предметы.

#### Основная часть

На доске картинки, к изображениям которых дети с помощью логопеда подбирают определения.

Волк — *зубастый, серый, злой, хищный, коварный*.

Сорока — *длиннохвостая, белобокая, крикливая, болтливая*.

Собака — *умная, добрая, верная, смелая, быстрая, сильная*.

Зима — *снежная, холодная, студеная, морозная, вьюжная, метельная, долгая, ранняя*.

Золушка — *трудолюбивая, скромная, красивая, сердечная, милая, любезная, терпеливая, ручкодельная*.

Самолет — *быстрый, стремительный, мощный, реактивный, пассажирский, новый, военный*.

Кресло — *удобное, плюшевое, мягкое, цветное, низкое, новое, дорогое, детское*.

Кофейник — *фарфоровый, изящный, расписной, китайский, тонкий, легкий, хрупкий, высокий, узкогорлый*.

#### Динамическая пауза

Логопед читает, как Золушка рассказывает о своих делах, а дети выполняют соответствующие движения.

Я стираю, подметаю,  
Я все глажу, вычищаю.  
Отдыха совсем не знаю.  
Я вскопаю грядки,  
Семена посею,  
Все полью из кадки,  
Воды не пожалею.

#### Подбор предметов к определениям

На доске ряд картинок. Логопед дает загадку-описание. На каждую загадку дети находят нужную картинку. При затруднении можно предлагать по 3—4 картинки.

Теплое, длинное, зимнее, новое... (*пальто*).

Резиновый, круглый, большой... (*мяч*).

Деревянный, высокий, заброшенный... (*дом*).

Сладкая, шоколадная, вкусная... (*конфета*).

Свежая, хрустящая, мягкая... (*булка*).

Студеная, морозная, снежная... (*зима*).

Яркое, теплое, летнее... (*солнце*).

Стройная, белоствольная, кудрявая... (*береза*).

Крепкий, могучий, раскидистый... (*дуб*).

Дорогая, старенькая, ласковая... (*бабушка*).

Холодный, пушистый, мягкий... (*снег*).

Густой, непроходимый, дремучий... (*лес*).

#### Дидактическая игра с куклой «Буратино»

Логопед. Кто этот сказочный герой? Деревянный, непослушный, доверчивый, веселый,



находчивый, любопытный. (*Показывает Буратино.*)

Он не ходил в школу и не знает, что бывает зеленым. Подскажите, ребята. (*Огурец, крокодил, лист и т.д.*)

А теперь скажите, что бывает:

— широким (*река, дорога, лента, улица*);

— холодным (*чай, снег, молоко, погода, ветер, дождь*);

— пушистым (*белка, кошка, волосы, кофта, вата, снег, шуба*);

— круглым (*мяч, апельсин, голова, солнце*).

### Игра «Угадайка»

Л о г о п е д. Стекланный, прозрачный, высокий. Это стакан или банка?

Расписная, деревянная, красивая. Это матрешка или кувшин?

Колючий, зеленый. Это кактус или крапива?

Липкий, сладкий, твердый. Это леденец или конфета?

*Подведение итогов.*

### Занятие 3

#### Цели:

- формирование у детей умения подбирать определения к предметам, учитывая их вкус, качество, консистенцию, цвет, форму;
- закрепление умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом;
- обучение правильному согласованию существительных с прилагательными;

- развитие слухового внимания и памяти;

- обогащение словаря.

**Оборудование.** Дидактическая кукла «Мишка-сладстена», предметные картинки, натуральные сладости.

#### Ход занятия

##### Организационная часть

Л о г о п е д. Сегодня мы с вами отправимся в кладовую за сладкими запасами. Нашим экскурсоводом будет этот Мишка-сладстена (*показывает игрушку*).

Проводится словарная работа по уточнению значений слов: сладстена, сладкоежка, экскурсовод.

##### Основная часть

Л о г о п е д. Посмотрите, какие в нашей кладовой запасы (*показывает баночки*): пюре, джем, варенье, пастила, сок, компот, повидло, желе, мармелад, карамель.

Логопед читает небольшие стихотворные тексты, показывая к каждому картинку. После каждого задает детям вопросы. Пастила какая? Сок какой? и т.п.

В коробке пастила

Яблочная она.

Нежная, прозрачная, желтая,

Яблоками пахнет долго.

Клюквенный сок ароматный

Наливаем в стеклянный стакан.

Вкусный, полезный, приятный,

Будет полезен от вам.

Грушевое варенье

Сварим на день рождения.

Густое и очень душистое,

Чудесное и золотистое.



Черничный сок витаминный —  
Красивый, неповторимый,  
Темно-фиолетовый,  
Сладкий, как конфета.

Мармелад лимонный, с кислинкой.  
Прекрасный, свежий, как росинка.

Темно-красное варенье  
Вишенки нам подарили.  
Быстро мы его сварили,  
В баночки легко разлили.

Ванильная, ореховая халва —  
От всех тебе похвала.

#### Динамическая пауза

Логопед читает стихотворение, дети  
выполняют движения.

Медведь по лесу бродит,  
От дуба к дубу ходит.  
Находит в дуплах мед  
И в рот его кладет.  
Облизывает лапу  
Сластена косолапый.  
А пчелы налетают,  
Медведя прогоняют.  
А пчелы жалят мишку:  
— Не ешь наш мед, воришка!

Бредет лесной дорогой  
Медведь к себе в берлогу.  
Ложится, засыпает  
И пчелок вспоминает.

Л о г о п е д. А теперь мы будем  
пробовать запасы и рассказывать,  
какие они.

Детям раздаются маленькие кусочки  
сладостей, они пробуют и рассказывают.

Карамель, как скажем ласково?

Д е т и. Карамелька.

Л о г о п е д. Какая она?

Д е т и. Прозрачная, гладкая,  
золотистая, матовая, скользкая,  
твердая, вкусная, сладкая.

Л о г о п е д. Вафля?

Д е т и. Вафелька хрустящая,  
хрупкая, шоколадная, белая,  
фруктовая, ломкая.

Л о г о п е д. Мармелад?

Д е т и. Мармеладик сахарный,  
мягкий, сладкий, прозрачный,  
желтый, фруктовый.

Л о г о п е д. Зефир?

Д е т и. Зефирчик мягкий, не-  
жный, воздушный, тающий, белый,  
фруктовый, шоколадный, вкусный.

*Подведение итогов занятия.*

#### Упражнения и игры

## Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе

**АММОСОВА Н.С.,**

учитель-логопед, МДОУ № 77 «Сказка», г. Якутск

**В** современных условиях, свя-  
занных с качественным измене-  
нием состава детей в детских са-  
дах и общеобразовательных шко-  
лах, возникла необходимость

поиска нетрадиционных путей  
организации коррекционно-обра-  
зовательного процесса уже в до-  
школьном возрасте. Одним из та-  
ких эффективных направлений



по подготовке детей с речевыми нарушениями к письму является самомассаж рук. По этой методике мы учим детей *самостоятельно* делать себе массаж предплечья, кистей и пальцев рук. Под воздействием несложных массажных упражнений достигается нормализация мышечного тонуса, происходит стимуляция тактильных ощущений, а также под воздействием импульсов, идущих в коре головного мозга от двигательных зон к речевым, более благоприятно развивается речевая функция.

Дети с речевой патологией испытывают значительные трудности в овладении техникой письма, при переходе от устной речи к письменной явно видны недостатки развития речи, тонких дифференцированных движений рук, графомоторных навыков. У детей дошкольного возраста еще недостаточно развиты мышцы кисти руки, наблюдается низкая координация движений ее частей. В данный период у них еще не закончено окостенение запястья, фаланг пальцев. Поэтому самомассаж рук у детей с речевыми нарушениями необходимо проводить уже в это время, тем более что период с 4 до 7 лет является сензитивным для развития ручной умелости и графомоторных навыков, а мускульная память в этот период очень цепкая. Данные электрофизиологических исследований (Л.А. Понащенко, М.И. Звонарева и др.) показывают, что речевые области

формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. Важно отметить, что самомассаж обеих рук благотворно влияет на развитие речевых зон в обоих полушариях, а это служит страховкой от потери речи в случаях травм черепа, кровоизлияний в мозг и т.д. Психоневрологи советуют всю интеллектуальную нагрузку давать только на фоне «разогретых рук».

Самомассаж мышц предплечья, кисти и пальцев обеих рук улучшает координацию произвольных движений, восстанавливает ослабленные мышцы, помогает снять излишнее напряжение. Специальные упражнения по самомассажу способствуют развитию внимания, произвольному переключению движений — торможению ненужных и активизации необходимых. Это, в свою очередь, поможет детям с речевым недоразвитием старшего дошкольного и младшего школьного возраста направить внимание не столько на техническую сторону письма, сколько на контроль выполненной работы.

При обучении детей самомассажу используются массажные движения по ладоням, кистям и предплечьям обеих рук: поглаживание, растирание, легкое надавливание кончиками пальцев при массаже, легкое пощипывание, похлопывание, сгибание и разгибание пальчиков (как всех вместе, так и поочередно). Используются упражнения: катание одного грецкого ореха или шарика (при ус-



ложении — используем два), катание ребристого карандаша как по внутренней, так и по тыльной сторонам руки, имитация скачивания колобка, палочек (как в лепке), сжатие резиновых игрушек разной плотности и др.

Для детей старшего дошкольного возраста самомассаж рекомендуется выполнять 2—3 раза в день (не только на занятиях с логопедом, в детском саду, но и дома), причем начинать учебную деятельность полезно именно с самомассажа. Можно использовать его в качестве физкультминутки на занятиях, прогулке и пр. Дети старшего возраста самомассаж выполняют по 5—10 минут. Используется от 3 до 5 упражнений, между которыми необходимо проводить расслабление мышц рук. Каждое упражнение выполняется 8 раз: по 4 раза для правой и левой рук.

Все массажные движения выполняются по направлению к лимфатическим узлам: от кончиков пальцев к запястью и от кисти к локтю. После каждого упражнения следует делать расслабляющие поглаживания или встряхивание рук. На начальном этапе, выполняя движения, нужно проговаривать действия. Затем взрослый делает самомассаж рук вместе с детьми, показывая на себе. Потом дети выполняют упражнения по словесной инструкции взрослого. На более поздних этапах, когда дети уже хорошо их усвоили, можно использовать прием показа упражнений не вос-

питателем, а кем-то из детей. Можно подключать общее проговаривание прямого и обратного счета и др.

Начинать следует с прогревающих движений, так как согревание делает мышцы более податливыми, помогает избежать болевых ощущений. Самомассаж делается на обеих руках попеременно. Выполнение упражнений можно сопровождать стишками или счетом на 4 для каждой руки, использовать музыкальное сопровождение.

### Упражнения по самомассажу рук

#### Растирание ладони

«Ручки греем» — упражнение выполняется по внешней стороне ладони.



Очень холодно зимой,  
Мерзнут ручки — ой, ой, ой!  
Надо ручки нам согреть,  
Посильнее растереть.

«Добываем огонь» — энергично растираем ладони друг о друга, чтоб стало горячо.







Мы как древние индейцы  
Добываем огонек:  
Сильно палочку покрутим —  
И огонь себе добудем.

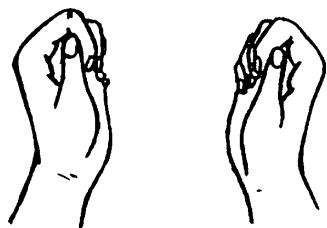
«Стряпаем» — имитируем  
скатывание колобков, по 4 раза  
влево и вправо.



Мы постряпаем ватрушки,  
Будем сильно тесто мять.  
Колобочков накачаем,  
Будем маме помогать.

#### Растирание пальцев

«Братцы» — обеими руками  
одновременно растираем о боль-  
шие остальные пальцы по очере-  
ди (с указательного пальца по  
мизинец), растирание каждого  
пальчика по 2 раза.



Ну-ка, братцы, кто сильнее?  
Кто из вас поздоровее?  
Все вы, братцы, молодцы,  
Просто чудо-удальцы!

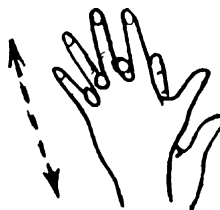
«Точилка» — сжав одну руку в  
кулачок, вставляем в него пооче-  
редно по одному пальцу другой

руки и прокручиваем влево-впра-  
во каждый пальчик по 2 раза.



Мы точили карандаш,  
Мы вертели карандаш.  
Мы точилку раскрутили,  
Острый кончик получили.

«Точим ножи» — активное  
растирание раздвинутых пальцев,  
движения рук вверх-вниз.



Ножик должен острым быть.  
Будем мы его точить,  
Чтобы чистил нам морковку  
И картошку на готовку.

«Пила» — ребром ладони од-  
ной руки «пилим» по ладони,  
предплечью другой руки.



Пилим, пилим мы бревно —  
Очень толстое оно.  
Надо сильно постараться,  
И терпения набраться.



### Растирание предплечья

«Надеваем браслеты» — одной рукой изображаем «надетый браслет» (все пальцы плотно прилегают к предплечью), круговыми движениями от кисти к локтю двигаем «браслет», прокручивая его влево-вправо, — выполняем по 2 раза на каждой руке.



Мы браслеты надеваем,  
Крутим, крутим, продвигаем.  
Влево-вправо, влево-вправо,  
На другой руке сначала.

«Пружинка» — спиралевидное растирание ладонью (кулачком, ребром) одной руки по предплечью другой.



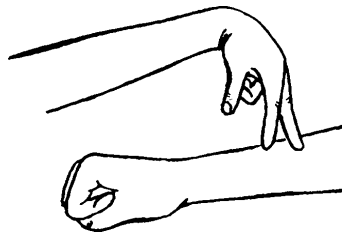
Мы пружинку нарисует  
Длинную и крепкую.  
Мы сперва ее растянем,  
А затем обратно стянем.

«Гуси» — пощипывание руки вдоль предплечья от кисти к локтю.



Гуси травушку щипали,  
Громко, весело кричали:  
«Га-га-га, га-га-га,  
Очень вкусная трава!»

«Человечки» — указательным и средним пальцами выполняем точечные движения вдоль предплечья (человечки — «маршируют», «прыгают», «бегут»).



#### Вариант для «маршировки»

Человечки на двух ножках  
Маршируют по дорожке,  
Левой-правой, левой-правой  
Человечки ходят браво.

#### Вариант для «прыжков»

Человечки на двух ножках  
Стали прыгать по дорожке,  
Прыг-скок, прыг-скок,  
Все быстрее: прыг-да-скок.

#### Вариант для «бега»

Человечки на двух ножках  
Побежали по дорожке.  
Побежали, побежали,  
Вдруг споткнулись и упали.



## Веселая разминка

### Комплекс дыхательных и физических упражнений под чтение стихотворных текстов

ЛЕОНОВА С.В.,

канд. пед. наук, доцент МПГУ, Москва

В данном комплексе используется сочетание дыхательных и физических упражнений, при выполнении которых возрастают объем и глубина дыхания, сила и выносливость дыхательных мышц, координируются и ритмизируются общие и дыхательные движения, и в целом улучшается функциональная деятельность всех органов и систем организма.

В первые месяцы обучения логопед сам проговаривает текст, дети произносят только отдельные звуки, звуковые сочетания. В дальнейшем дети могут произносить текст самостоятельно. В специально подобранных стихотворениях, песнях, считалках, диалогах автоматизируются поставленные звуки, закрепляется лексический материал и т.д.

Упражнения дыхательной гимнастики проводятся ежедневно в течение 5—10 минут в хорошо проветриваемом помещении. Их можно использовать как физкультминутки в процессе логопедического занятия или как его часть, направленную на развитие речевого дыхания. В предложенном ниже комплексе упражнений использованы элементы парадоксальной дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой и системы развития дыхания, разработан-

ной отечественными физиологами В.В. Васильевой, Ю.С. Василенко, В.П. Морозовым; методики развития речевого дыхания у детей с речевой патологией (М.Ф. Фомичева, И.И. Ермакова, В.И. Рождественская, В.И. Селиверстов); стихотворный материал для развития речи детей дошкольного возраста (Н.В. Новотворцева, Н.А. Маранова).

### Формирование диафрагмального дыхания

#### Упражнение 1. «Надуй шарик»

Выбрать удобную позу (сидя, стоя), положить одну руку на живот, другую — сбоку на нижнюю часть грудной клетки. Сделать глубокий вдох через нос (живот при этом немного выпячивается вперед, а нижняя часть грудной клетки расширяется, что контролируется одной или другой рукой). После вдоха сразу же произвести свободный, плавный выдох (живот и нижняя часть грудной клетки принимают прежнее положение).

Вот мы шарик надуваем,  
А рукою проверяем:  
Шарик лопнул — выдыхаем,  
Наши мышцы расслабляем.

Стихотворный текст произносит логопед, а дети выполняют нужные действия.



### Упражнение 2. «Часики»

Сидя на стуле, ноги развести на ширину плеч, руки опустить. Ответить левую руку в сторону и положить на затылок: медленно наклоняясь вправо, легко похлопать правой рукой по левому боку — вдох. Вернуться в исходное положение — полный выдох (живот втянуть, расслабиться). То же в другую сторону.

Тик-так, тик-так,  
Ходят часики вот так:  
Наклон влево, наклон вправо,  
Наклон влево, наклон вправо.

### Упражнение 3. «Щука»

Сидя на стуле, ноги развести на ширину плеч, руки положить ладонями на ребра. Вдох — легко надавливать руками на ребра, в конце вдоха — руки в стороны, выдох — надавливать руками на ребра.

Щука в омуте жила,  
Воду щеткою мела.  
Щи готовила гостям,  
Угощение лежам.

### Упражнение 4. «Наклоны»

Выполняется стоя, ноги вместе, руки опущены. Поднять руки вперед вверх — глубокий вдох (надуть живот), опустить руки вниз и, отведя их назад, наклониться вперед — полный выдох (живот втягивается).

Долго дятел дуб долбит  
(руки вперед вверх),  
Клювом дятел дуб долбит  
(руки вниз назад):  
Тук, тук, тук, тук, тук, тук  
(руки вперед, вверх),  
Пауков найдет он тут  
(руки вниз назад).

### Упражнение 5. «Шагают ножки»

Во время ходьбы на месте — руки вверх — вдох, опустить руки — выдох.

По ровненькой дорожке,  
По ровненькой дорожке  
Шагают наши ножки.  
Шагают наши ножки  
По пням, по кочкам,  
По камушкам, по камушкам,  
В ямку — бух! (Присесть.)

### Дифференциация носового и ротового дыхания

#### Упражнение 6. «Вдох-выдох»

Выполняется стоя. Произвести короткий, спокойный вдох через нос, задержать на 2—3 секунды воздух в легких, затем произвести протяжный плавный выдох через рот. Таким же образом выполняется ряд следующих упражнений: вдох через нос — выдох через нос, вдох через рот — выдох через нос, вдох через рот — выдох через рот.

Носом вдох, а выдох ртом  
(соответствующие движения):  
Дышим глубже, а потом  
Шаг на месте не спеша.  
Как? Покажем малышам.

#### Упражнение 7. «Ветер дует»

Стоя, спокойно вдохнуть через нос и также спокойно выдохнуть через рот.

Я подую высоко  
(руки поднять вверх, встать на носки, подуть),  
Я подую низко  
(руки перед собой, присесть и подуть),



Я подую далеко  
(руки перед собой, наклон  
вперед, подуть),  
Я подую близко  
(руки положить на грудь  
и подуть на них).

### Развитие силы диафрагмального выдоха. Закрепление диафрагмального типа дыхания

#### Упражнение 8. «Деревце качается»

Стоя, наклонять туловище и  
двигать руками под чтение текста.

Ветер дует нам в лицо  
(дуть, махи руками в лицо,  
сильная струя) —  
Закачалось деревцо  
(наклоны туловища вправо, влево).  
Ветер тише, тише, тише  
(дуть, махи руками в лицо,  
слабая воздушная струя) —  
Деревцо все выше, выше  
(потянуться, руки вверх).

#### Упражнение 9. «Осенние листики»

Выполняется стоя. В руках  
листочки, сделанные из бумаги.

Мы листики осенние  
(руки вверх, покачивающие  
движения влево-вправо)  
На веточках сидели.  
Дунул ветерок  
(подуть на листочки),  
И мы полетели  
(легкие взмахи руками),  
Мы летели, мы летели  
(медленно приседать)  
И на землю тихо сели  
(присесть).

#### Упражнение 10. «Одуванчик»

Выполняется сидя на корточках,  
раскрытые ладони рук на уровне

рта. Спокойно вдохнуть и выдох-  
нуть через рот на воображаемую  
головку одуванчика на ладонях.

Я шарик пушистый,  
Белею в поле чистом,  
А дунул ветерок —  
Остался стебелек.

#### Упражнение 11. «Снежинки»

Выполняется стоя. Держа в  
руках кусочки ваты, произвести  
вдох и подуть на них. Струя дли-  
тельная и холодная.

С неба падают зимою  
И кружатся над землею  
Легкие пушинки,  
Белые снежинки.

#### Упражнение 12. «Пила»

Выполняется стоя. Имитиро-  
вать пилку бревна, руки на себя —  
вдох, руки от себя с замедлением  
движения — выдох.

Пила, пила  
Пили живой,  
Мы домик строим  
Для зверей.

#### Упражнение 13. «Повороты»

Выполняется стоя, руки на  
поясе, повороты туловища в сто-  
роны, влево поворот — вдох,  
вправо — выдох.

Боком-боком, боком-боком  
Ходит галка мимо окон.  
Ветром вся взъерошена,  
Снегом запорошена.

#### Упражнение 14. «Перекаты»

Выполняется стоя, руки на  
поясе, подниматься на носки —



вдох, опускаться на пятки — выдох, т.е. «перекатываться». Корпус держать прямо.

Ты носочки поднимай,  
Ты носочки опускай.  
Чики-чики-чикалочки!  
Едет гусь на палочке,  
Уточка — на дудочке,  
Петушок — на будочке,  
Зайчик — на тачке,  
Мальчик — на собачке.

#### Упражнение 15. «Хлопки»

Выполняется стоя, руки опущены вдоль туловища. На вдох — развести руки в стороны, на выдох — поднять прямую ногу и сделать хлопок под коленом.

С барабаном ходит ежик,  
Целый день играет ежик.  
С барабаном за плечами,  
Ежик в сад забрел случайно.

#### Упражнение 16. «Стирка»

Выполняется стоя, руки опущены вдоль туловища. Поднять руки вверх — вдох, наклонить туловище вперед, опустить руки, потрясти кистями — выдох.

Маму я свою люблю,  
Я всегда ей помогу.  
Я стираю, полоскаю,  
С ручек воду отряхаю.

#### Упражнение 17. «Ищем землянику»

Руки на поясе, ноги на ширине плеч. Произвести вдох. Наклоняясь, левой рукой коснуться пальцев правой ноги, правая рука остается на поясе — выдох. Выпрямиться — вдох. Собираем зем-

лянику. Теперь ягодка у левой ноги — быстро собираем ее, придется опять наклониться.

Мы шли, шли, шли,  
Землянику нашли.  
Раз, два, три, четыре, пять,  
Ищем ягодку опять.

#### Упражнение 18. «Колеса»

Выполняется стоя, руки к плечам. Круговые движения локтями по 4 раза в каждую сторону. Дыхание свободное.

Катились колеса,  
Колеса, колеса,  
Катились колеса,  
Все влево, все косо.  
Скатились колеса  
На луг под откос,  
И вот что осталось  
От этих колес.

#### Упражнение 19. «Зайка скачет»

Руки на поясе, прыжки на месте, ритмичные, легкие. Дыхание свободное, темп средний.

Прыг-скок, прыг-скок,  
Зайки скачут: скок-поскок  
На зелененький лужок.  
Прыг-скок, прыг-скок,  
Прыг — зайчонок под кусток.

#### Упражнение 20. «Зарядка»

Выполнение соответствующих движений под чтение текста. Дыхание свободное.

Все выходят по порядку  
(ходьба на месте),  
Дружно делают зарядку:  
Влево-вправо! Влево-вправо  
(наклоны)!



Получается на славу  
(присесть)!  
Встали! Выдохнуть! Вдохнуть  
(потрясти руками)!  
Теперь можно отдохнуть  
(встряхнуть ступни ног).  
Раз-два! Раз-два  
(наклоны туловища)!  
Замелькали пятки  
(бег на месте),  
Как чудесно босиком  
(бег на носках)  
Бегать на зарядке  
(бег на пятках)!  
Умеют все ребята  
С носочков встать на пятки  
(соответствующие движения),  
Вдохнуть и потянуться,  
Присесть и разогнуться.  
Вот так, вот так:  
Присесть и разогнуться.  
Встали! Выдохнуть! Вдохнуть!  
Теперь можно отдохнуть.

### Развитие речевого дыхания

#### Упражнение 21. «Погрей ладошки»

Имитировать дутье на озябшие руки, произнося при этом шепотом: «ф-ф-ф».

Зайка беленький сидит  
(присесть, руки ладонями вверх у головы, покрутить ими)  
И ушами шевелит.  
Зайке холодно сидеть  
(встать, потирая руки),  
Надо лапочки погреть  
(подуть на них).  
Зайке холодно стоять.  
Надо зайке поскакать  
(поскакать).

#### Упражнение 22. «Жук жужжит»

Стоя, спокойно вдохнуть, на выдохе произносить: «ж-ж-ж».

Я — жук, я — жук, я здесь живу  
(плавно размахивать руками),  
Я все жужжу, жужжу, жужжу  
(ритмично переступать ногами),  
Ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж  
(руки рупором, произносить звуки на выдохе).

#### Упражнение 23. «Паровоз гудит»

Стоя, спокойно вдохнуть, на длительном выдохе произносить: «у-у-у».

Мчится поезд  
Во весь дух  
(круговые энергичные движения согнутыми в локтях руками):  
Чух-чух! Чух-чух!  
Паровоз гудит  
(остановиться):  
У-у-у-у-у-у-у  
(погудеть).

#### Упражнение 24. «Петушок кричит»

Стоя, спокойно вдохнуть, на выдохе протяжно произнести: «Ку-ка-ре-ку-у».

Тихо-тихо все кругом  
(сидеть на корточках),  
Все уснули крепким сном.  
Петушок один вскочил  
(встать, руки поднять вверх),  
Всех ребяток разбудил  
(подняться на носки):  
«Ку-ка-ре-ку-у!»  
(произнести на выдохе).

#### Упражнение 25. «Ребята заблудились»

Ходьба по кругу, спокойное ритмичное дыхание, на выдохе произносить: «ау-ау-ау».



Летом Вова и Марина  
В лес ходили за малиной.  
Они кричали в лесу:  
Ау-ау-ау!

#### Упражнение 26. «Буква О»

Стоя, выполнять движения  
руками, произнося фразы на вы-  
дохе с правильным воспроизведе-  
нием вдоха на паузах.

Не под окном, а около  
*(руки вверх, в стороны, кругом)*  
Каталось О и охало  
*(дважды плавные круговые*  
*движения перед собой),*  
О охало, О охало  
*(те же движения)*  
Не под окном, а около  
*(руки в стороны, вниз).*

#### Дыхательные упражнения по А.Н. Стрельниковой (адаптированные для детей дошкольного возраста)

##### Упражнение 27. «Малый маятник»

Стоя, руки опущены, кивать  
головой вперед-назад, вдох-вдох.  
Движения и вдохи идут одновре-  
менно, вдохи шумные и корот-  
кие. Выдох произвольный.

Тик-так, тик-так,  
Я умею делать так:  
Вперед — тик,  
Назад — так.  
Тик-так, тик-так.

##### Упражнение 28. «Кошка»

Ноги на ширине плеч. Движе-  
ния напоминают движения кошки,  
которая подкрадывается к воробью.  
Повторяются ее движения — чуть-  
чуть приседая, поворачиваться то

вправо, то влево. Тяжесть тела  
переносить то на правую ногу, то  
на левую, одновременно поворачи-  
ваясь. Шумно нюхать воздух  
справа, слева — в темпе шагов.  
Выдох произвольный.

Топ-топ-топ —  
Вот крадется черный кот.

##### Упражнение 29. «Обними плечи»

Поднять руки на уровень плеч.  
Согнуть их в локтях. Повернуть  
ладони к себе и поставить их пе-  
ред грудью, чуть ниже шеи. Бро-  
сать руки навстречу: они парал-  
лельно друг другу. Спокойный  
темп шагов. Одновременно с каж-  
дым броском, когда руки теснее  
всего сошлись, повторить корот-  
кие шумные вдохи. Руки не уво-  
дить далеко от тела, локти не  
разгибать. Выдох произвольный.

Обнимите плечики,  
На лугу кузнечики.

##### Упражнение 30. «Насос»

Взять в руки свернутую газе-  
ту или палочку, думая, что это  
насос для накачивания шины ав-  
томобиля. Вдох — в крайней точ-  
ке наклона. Кончился наклон —  
кончился вдох. Не тянуть его,  
разгибаясь, но не разгибаться до  
конца. Шину нужно быстро на-  
качать и ехать дальше. Повторять  
вдохи одновременно с наклонами  
часто, ритмично, легко. Голову не  
поднимать. Смотреть вниз на во-  
ображаемый насос. Выдох произ-  
вольный.

Накачаем шину,  
Шину у машины,





Чу-чу-чу — чу-чу-чу,  
Всех до дачи докачу.

**Упражнение 31. «Постучи  
молотком»**

Стоя, выполнять наклоны.  
Руки вытянуты вперед, пальцы

сомкнуты в замке. Наклон —  
вдох. Выдох произвольный.

А ну-ка веселее  
Ударим молотком,  
Покрепче, поровнее  
Мы гвоздики забьем:  
Тук-тук, тук-тук.

## Лексико-грамматические игры

**КОЗЫРЕВА О.А.,**

*ст. преподаватель КИПК РО,  
г. Красноярск*

**И**гра для ребенка — это мощнейшая сфера «самости»: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации. Она оказывает большое влияние и на развитие речи, так как игровая ситуация требует от каждого, включенного в нее, определенной способности к коммуникации. *С помощью игры можно корректировать, улучшать, развивать в детях важные психические свойства, человеческие личностные качества.*

В *речевой игре* от ребенка требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях и обстоятельствах. Играя, ребенок самостоятельно решает разнообразные мыслительные задачи, описывает предметы, выделяет их характерные признаки, находит сходство и различие, отгадывает по описанию, группирует предметы по различным свойствам. Речевые игры способствуют сенсорному и умственному развитию

(развитию зрительного восприятия, образных представлений, обучению анализу, сравнению предметов, их классификации), усвоению лексико-грамматических категорий родного языка, а также помогают закреплять и обогащать приобретенные знания, на базе которых развиваются речевые возможности ребенка.

*Речевые игры способствуют выполнению важных методических задач:* психологически готовят детей к речевому общению; обеспечивают многократное повторение ими речевого материала; тренируют детей в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанной речи вообще.

*Использование речевых игр на логопедических занятиях позволяет достичь формирования определенных навыков; развития речевых умений; умения учиться; развития необходимых способностей и психических функ-*



ций; познания (в сфере становления собственного языка); запоминания речевого материала.

### Игра «Один — много»

*Цель:* учить детей правильно-му употреблению имен существи-

тельных и имен прилагательных именительного падежа во множественном числе, а также употреблению имен существительных и имен прилагательных множественного числа в родительном падеже.

#### Упражнения

<i>Мяч</i>	<i>мячи</i>	<i>много мячей</i>
Кукла —	_____	_____
Кубик —	_____	_____
Пирамидка —	_____	_____
Машинка —	_____	_____
<i>Стол</i>	<i>столы</i>	<i>много столов</i>
Стул —	_____	_____
Кровать —	_____	_____
Диван —	_____	_____
Шкаф —	_____	_____
Кресло —	_____	_____
Тумбочка —	_____	_____
<i>Столик</i> —	<i>столики</i>	<i>много столиков</i>
Стульчик —	_____	_____
Кроватка —	_____	_____
Диванчик —	_____	_____
Шкафчик —	_____	_____
Полочка —	_____	_____

### Игра «Назови ласково»

*Цель:* учить детей правильно-му образованию и употреблению уменьшительно-ласкательных

форм имен существительных и имен прилагательных.

#### Упражнения

<i>Яблоко</i> —	<i>яблочко</i>
Груша —	_____
Слива —	_____
Лимон —	_____
Ананас —	_____
Апельсин —	_____
<i>Добрый слон</i> —	<i>добренький слоник</i>
Зубастый крокодил —	_____
Ленивый бегемот —	_____



Быстрая обезьяна — \_\_\_\_\_  
 Страшный лев — \_\_\_\_\_  
 Высокий жираф — \_\_\_\_\_

### Игра «Вершки и корешки»

*Цель:* закреплять в речи детей обобщающие понятия. У одних овощей мы едим то, что находится на поверхности земли (вершки), а у других — то, что растет в земле (корешки).

<i>Вершки</i>		<i>Корешки</i>
←	Капуста	
	Морковь →	
	Баклажан	
	Свекла	
	Картофель	
	Кабачок	
	Помидор	
	Репа	
	Огурец	
	Редис	

### Игра «Съедобное — несъедобное»

*Цель:* закреплять в речи детей обобщающие понятия.

<i>Съедобный</i>		<i>Несъедобный</i>
←	Боровик	
	Поганка →	
	Лисичка	
	Мухомор	
	Масленок	
	Рыжик	
	Сыроежка	
	Опенок	

### Игра «Чье гнездо?», «Чьи перья?»

*Цель:* научить детей образовывать имена прилагательные от имен существительных.

Гнездо грача — грачиное гнездо      Гнездо скворца — \_\_\_\_\_  
 Гнездо журавля — \_\_\_\_\_      Гнездо ласточки — \_\_\_\_\_

Перо у гуся — гусиное      Перо у утки — \_\_\_\_\_  
 Перо у курицы — \_\_\_\_\_      Перо у индюка — \_\_\_\_\_



### Игра «Кто с кем?»

*Цель:* учить правильному употреблению имен существительных единственного числа в творительном падеже и согласованию их с глаголами настоящего времени.

На картинках изображены родственники. Они живут очень дружно, и все друг другу помогают. Внимательно рассмотри рисунки и ответь, кто с кем на них изображен и какие действия выполняет.



Мама купает дочку.



### Игра «Что из чего сделано?»

*Цель:* научить детей образовывать относительные имена при-

лагательные от имен существительных.

*Шуба из меха — меховая шуба*

Платье из ситца — \_\_\_\_\_

Носки из шерсти — \_\_\_\_\_

Перчатки из кожи — \_\_\_\_\_

Халат из шелка — \_\_\_\_\_

### Игра «Посчитай: 1–2–5»

*Цель:* научить детей правильно согласовывать числительное с существительным.

*Автобус — один автобус, два автобуса, пять автобусов*

Самолет — \_\_\_\_\_

Поезд — \_\_\_\_\_

Лодка — \_\_\_\_\_

Электричка — \_\_\_\_\_

Машина — \_\_\_\_\_

Трамвай — \_\_\_\_\_

### Игра «Кто где живет?»

*Цель:* научить детей образовывать притяжательные имена прилагательные и правильно согласовывать их с именами существительными.

*Нора (чья?) — лисья нора*

Берлога (чья?) — \_\_\_\_\_

Логово (чье?) — \_\_\_\_\_

Дупло (чье?) — \_\_\_\_\_

### Игра «Кто внимательный?»

*Цель:* научить детей правильно подбирать нужный предлог.

Вставь нужный предлог, чтобы предложение было правильным.

Дети учатся \_\_\_\_\_ школе.

Дети гуляют \_\_\_\_\_ школой.

Дети вышли \_\_\_\_\_ школы.

Дети идут \_\_\_\_\_ школе.

Дети зашли \_\_\_\_\_ школу.



Если вы хотите получать  
**журнал «Логопед»**  
в первом полугодии 2005 г., не забудьте подписаться!

**1. Подписка на почте**

Подписаться на журнал «Логопед» можно по каталогу «Газеты и журналы» агентства «Роспечать» (красно-синяя обложка).

**Индекс 82686**

**2. Подписка в редакции**

В редакции можно заказать журнал **только** наложенным платежом по адресу: 129626, Москва, а/я 40, по тел.: (095) 107-59-15, 656-75-05, 656-72-05, по E-mail: sfera@cnt.ru

# Внимание, конкурс!

**Издательство «ТЦ СФЕРА»**

с 1 сентября 2004 г. по 31 мая 2005 г.

**проводит конкурс на лучшую статью!**

*Номинации конкурса*

- ◆ Горжусь своей профессией!
- ◆ Логопедические технологии
- ◆ Хочу поделиться опытом
- ◆ Советы логопеда
- ◆ Мастерская пособий, игр и игрушек

К участию в конкурсе приглашаются все желающие!

Победители конкурса награждаются книгами

«ТЦ СФЕРА» и подпиской на журнал!

***Лучшие материалы будут опубликованы!***

Материалы принимаются по адресу:  
129626, Москва, а/я 40, журнал «Логопед»  
(с пометкой «конкурс»)



## О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов

**Письмо Минобразования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48**  
(с изменениями от 26 декабря 2000 г.)

В соответствии с Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, утвержденным постановлением Правительства РФ от 12 марта 1997 г. № 288, направляются для использования в работе методические разъяснения специфики образовательного процесса, направлений деятельности по реабилитации обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, а также уровней реализуемых образовательных программ в каждом виде специального (коррекционного) образовательного учреждения.

### **Специальное (коррекционное) образовательное учреждение I вида**

1. Специальное (коррекционное) образовательное учреждение (далее — коррекционное учреждение) I вида создается для обучения и воспитания неслышащих детей, их всестороннего развития в тесной связи с формированием словесной речи как средства общения и мышления на слухозрительной основе, коррекции и компенсации отклонений в их психофизическом развитии, для получения общеобразовательной, трудовой и социальной подготовки к самостоятельной жизни.

2. Коррекционное учреждение I вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнем общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения — 5—6 лет (в зависимости от учебных предметов) или 6—7 лет (с учетом подготовительного класса);

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 5—6 лет);

АКТУАЛЬНО!



3 ступень — среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения — 2 года).

3. На первой ступени общего образования в начальных классах (1—3 классы) проводится работа по становлению личности ребенка, выявлению и целостному развитию его способностей, формированию у школьников умения и желания учиться. В начальных классах у учащихся формируется речевая деятельность (умение вступать в общение с окружающими, воспринимать речь окружающих на слухозрительной основе и обмениваться информацией). В средних классах (4—6 классы) продолжается работа по формированию личности неслышащего ребенка, его учебной деятельности, развитию устной и письменной речи, совершенствованию умения пользоваться языком как средством общения, по развитию познавательных способностей и навыков самостоятельной умственной деятельности.

На второй ступени общего образования (7—10 классы) продолжается работа по формированию личности неслышащего воспитанника, закладывается фундамент общеобразовательной и трудовой подготовки, необходимой для продолжения образования, полноценного включения обучающегося, воспитанника в жизнь общества. Продолжается систематическая работа по развитию устной и письменной речи обучающихся, коррекции их произношения и развитию слухового восприятия.

На третьей ступени общего образования у обучающихся совершенствуется устная и письменная речь, продолжается коррекционная работа

по формированию произношения и развитию остаточного слуха. Проводится специальная работа по социально-трудовой адаптации.

4. В 1 класс коррекционного учреждения I вида принимаются, как правило, дети с 7-летнего возраста.

5. Для детей, не получивших полной дошкольной подготовки, организуется подготовительный класс.

6. Специфика образовательного процесса в коррекционном учреждении I вида состоит в преодолении недостатков психического и речевого развития воспитанников, затрудняющих усвоение основ наук, с использованием специальных средств обучения (звукоусиливающей аппаратуры), методов обучения и определенным образом структурированного содержания обучения.

Проводятся фронтальные и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и совершенствованию навыков произношения в ходе всего образовательного процесса. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром и музыкально-ритмических, а также по всем общеобразовательным предметам обеспечиваются активная речевая практика, развитие нарушенной звуковой функции, создание слухоречевой среды на основе использования звукоусиливающей аппаратуры, формирование на слуховой основе речи воспитанников, по своему звучанию приближенной к естественной. Широко используется предметно-практическое обучение как основа общего и речевого развития, формирования познавательной активности, осознанности в приобретении знаний. Коррекционная работа про-



водится с широким использованием специализированных технических средств (электроакустическая аппаратура, компьютерная техника и другие технические средства).

7. По желанию воспитанников, их родителей (законных представителей) возможно введение в учебный план факультативного курса обучения жестовой речи. Сроки введения курса и его продолжительность определяются коррекционным учреждением.

8. В составе образовательного учреждения I вида организуются классы для глухих детей со сложной структурой дефекта (умственной отсталостью, задержкой психического развития и др.), работа в которых организуется по специальным учебным планам и программам.

9. Наполняемость класса-группы до 6 человек, в классах для детей со сложной структурой дефекта — до 5 человек.

### **Специальное (коррекционное) образовательное учреждение II вида**

1. Коррекционное учреждение II вида создается для обучения и воспитания слабослышащих детей (имеющих частичную потерю слуха и различную степень недоразвития речи) и позднооглохших детей (оглохших в дошкольном или школьном возрасте, но сохранивших самостоятельную речь), всестороннего их развития на основе формирования словесной речи, подготовки к свободному речевому общению на слуховой и слухозрительной основе.

2. Обучение слабослышащих детей имеет коррекционную направлен-

ность, способствующую преодолению отклонений в развитии. При этом в ходе всего образовательного процесса особое внимание уделяется развитию слухового восприятия и работе над формированием устной речи. Воспитанникам обеспечивается активная речевая практика путем создания слухоречевой среды (с использованием звукоусиливающей аппаратуры), позволяющей формировать на слуховой основе речь, приближенную к естественному звучанию.

3. Для обеспечения дифференцированного подхода в обучении слабослышащих и позднооглохших детей создаются два отделения:

1 отделение — для воспитанников с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха;

2 отделение — для воспитанников с глубоким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха.

4. Коррекционное учреждение II вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения в 1 отделении — 4—5 лет, во 2 отделении — 5—6 или 6—7 лет);

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения в 1 и 2 отделениях — 6 лет).

3 ступень — среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения в 1 отделении — 2 года).

5. На 1 ступени общего образования осуществляется коррекция словесной речи на основе использования развивающейся слуховой функции и навыков слухозрительного восприя-





тия, накопление словарного запаса, практическое овладение грамматическими закономерностями языка, навыками связной речи, развитие внятной речи, приближенной к естественному звучанию.

На 2 ступени общего образования проводится коррекционная работа по дальнейшему развитию речи, слухового восприятия и навыков произношения.

На 3 ступени общего образования обеспечивается овладение воспитанниками устной и письменной речью до уровня, необходимого для интеграции их в общество.

6. В соответствии с уровнем общего и речевого развития воспитанников, достигнутым в процессе обучения, с согласия родителей (законных представителей) по заключению психолого-медико-педагогической комиссии воспитанники могут переводиться из одного отделения в другое.

7. В 1 класс (группу) 1 и 2 отделений зачисляются дети с 7-летнего возраста, посещавшие дошкольные образовательные учреждения.

Для детей 6—7-летнего возраста, не посещавших дошкольные образовательные учреждения, во 2 отделении может быть организован подготовительный класс.

8. Наполняемость класса (группы), группы продленного дня в 1 отделении — до 10 человек.

Наполняемость класса (группы), группы продленного дня во 2 отделении — до 8 человек.

9. Для позднооглохших воспитанников (независимо от возраста) с целью восстановления их устной коммуникации со слышащими организуется

специальная индивидуальная помощь по обучению восприятия устной речи на зрительной (чтение с губ), слухозрительной и зрительно-вибрационной основе.

10. Для развития слухового восприятия и формирования произношения проводятся индивидуальные и групповые занятия с использованием звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования и индивидуальных слуховых аппаратов.

11. Работа по развитию слухового восприятия и автоматизации навыков произношения с использованием фонетической ритмики и различных видов деятельности, связанных с музыкой, осуществляется на музыкально-ритмических занятиях.

12. По желанию воспитанников 2 отделения и их родителей (законных представителей) в учебный план возможно введение факультативных курсов обучения жестовой речи или иностранному языку. Сроки введения курса и его продолжительность определяются коррекционным учреждением.

### **Специальные (коррекционные) образовательные учреждения III и IV видов**

1. Коррекционные учреждения III и IV видов обеспечивают обучение, воспитание, коррекцию первичных и вторичных отклонений в развитии у воспитанников с нарушениями зрения, развитие сохранных анализаторов, формирование коррекционно-компенсаторных навыков, способствующих социальной адаптации воспитанников в обществе.

При необходимости может быть организовано совместное (в одном



коррекционном учреждении) обучение незрячих и слабовидящих детей, детей с косоглазием и амблиопией.

Для формирования у воспитанников компенсаторных процессов проводятся групповые и индивидуальные коррекционные занятия по развитию осязательного (III вид) и зрительного восприятия, речи, социально-бытовой и пространственной ориентировке, ритмике, лечебной физкультуре, формированию навыков общения.

2. В коррекционное учреждение III вида принимаются незрячие дети, а также дети с остаточным зрением (0,04 и ниже) и более высокой остротой зрения (0,08) при наличии сложных сочетаний нарушений зрительных функций, с прогрессирующими глазными заболеваниями, ведущими к слепоте.

3. В 1 класс (группу) коррекционного учреждения III вида принимаются дети 6—7 лет, допускается также прием детей свыше указанного возраста на 1—2 года.

4. Количество воспитанников в классе (группе), группе продленного дня в коррекционном учреждении III вида — до 8 человек.

5. Коррекционное учреждение III вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения — 4—5 лет);

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 5—6 лет);

3 ступень — среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения — 2 года).

Общий срок обучения — 12 лет.

6. В коррекционное учреждение IV вида принимаются слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с переносимой коррекцией. При этом учитывается состояние других зрительных функций (поле зрения, острота зрения для близи), форма и течение патологического процесса. Также могут быть приняты дети с более высокой остротой зрения при прогрессирующих или часто рецидивирующих заболеваниях, при наличии астенических явлений, возникающих при чтении и письме на близком расстоянии.

Кроме того, в коррекционное учреждение IV вида принимаются дети с косоглазием и амблиопией, имеющие более высокую остроту зрения (выше 0,4) для продолжения лечения зрения.

7. В 1 класс (группу) коррекционного учреждения IV вида, как правило, принимаются дети 6—7-летнего возраста.

8. Количество воспитанников в классе (группе), группе продленного дня в коррекционном учреждении IV вида — до 12 человек.

9. Коррекционное учреждение IV вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения — 4 года);

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 6 лет);

3 ступень — среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения — 2 года).



10. На 1 ступени общего образования выявляются индивидуальные возможности воспитанников. Коррекционная направленность образовательного процесса осуществляется на уроках по общеобразовательным предметам, а также занятиях по социально-бытовой ориентировке, развитию зрительного и осязательного восприятия, речи, по пространственной ориентировке, ритмике, лечебной физкультуре, логопедии, по формированию навыков общения. Это способствует приобретению воспитанниками специфических умений и навыков, приемов самоконтроля и самопроверки, осуществляются занятия по элементарной социально-бытовой ориентировке. Восполняются пробелы дошкольного образования, расширяются знания об окружающем мире специфическими для данной категории воспитанников способами.

На 2 ступени общего образования проводится работа по дальнейшему формированию коррекционно-компенсаторных навыков в соответствии с возрастом воспитанников, продолжают коррекционные занятия, увеличивается объем занятий по развитию навыков общения, социально-бытовой ориентировке и ориентировке в пространстве, способствующих их социальной реабилитации, адаптации и интеграции в среду зрячих.

На 3 ступени общего образования завершается обучение по общеобразовательным предметам (в соответствии с учебной программой), совершенствуются навыки воспитанников по ориентировке в пространстве и создаются условия для сознательного и активного включения их в жизнь общества.

11. Обучение воспитанников с нарушениями зрения осуществляется с широким использованием тифлоприборов и специального оборудования с учетом структуры зрительного дефекта, степени и характера нарушения зрения. При этом обучение незрячих базируется на использовании осязательного и зрительно-осязательного восприятия. Основой обучения является система Брайля.

Используется нестандартный дидактический материал и особые средства наглядности, позволяющие расширить рамки доступности учебной и другой информации.

12. Для детей 5—7 лет могут быть организованы дошкольные группы или подготовительные классы.

13. В штаты коррекционных учреждений III—IV видов вводится должность логопеда из расчета не менее 1 единицы на 20 воспитанников с нарушениями речи.

14. В штаты коррекционных учреждений III—IV видов вводится должность сестры-ортоптистки из расчета не менее 1 единицы на 20 воспитанников с глазными заболеваниями.

### **Специальное (коррекционное) образовательное учреждение V вида**

1. Коррекционное учреждение V вида создается для обучения и воспитания детей с тяжелой речевой патологией, оказания им специализированной помощи, способствующей преодолению нарушений речи и связанных с ними особенностей психического развития.

2. Коррекционное учреждение V вида имеет в своем составе два отделения.



В зависимости от местных условий коррекционное учреждение V вида может иметь в своем составе одно отделение.

3. В 1 отделение принимаются дети, имеющие общее недоразвитие речи тяжелой степени (алалия, дизартрия, ринолалия, афазия), а также дети, страдающие общим недоразвитием речи, сопровождающимся заиканием.

4. Во 2 отделение принимаются дети с тяжелой формой заикания при нормальном развитии речи.

5. В составе 1 и 2 отделений могут комплектоваться классы (группы) из воспитанников, имеющих однородные дефекты речи, с обязательным учетом уровня их речевого развития.

6. В случае устранения речевого дефекта воспитанники коррекционного учреждения с согласия родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии переводятся в образовательное учреждение общего типа.

7. Коррекционное учреждение V вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования:

в 1 отделении:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения — 4—5 лет);

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 6 лет);

во 2 отделении:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения — 4 года);

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 6 лет).

8. На 1 ступени общего образования обеспечиваются: коррекция различных проявлений речевого дефекта (нарушения звукопроизношения, голоса, темпа речи, фонематического слуха, аграмматизмы, дисграфия, дислексия) и обусловленных ими отклонений в психическом развитии воспитанника, первоначальное становление его личности, выявление и целостное развитие его способностей, формирование у воспитанника умения и желания учиться. Воспитанники приобретают навыки фонематически правильной разговорной речи, расширяют лексический запас, учатся грамматически правильно оформлять высказывания.

На 2 ступени общего образования развиваются полноценные навыки устной разговорной и письменной литературной речи, необходимые воспитанникам для их полноценного включения в жизнь общества.

9. Для воспитанников, имеющих общее недоразвитие речи (I—II уровень по классификации Р.Е. Левиной), может быть организован подготовительный класс. Прием детей в подготовительный класс осуществляется с 6—8-летнего возраста, в 1-й класс — с 7—9-летнего возраста.

10. Наполняемость класса (группы), группы продленного дня — до 12 человек.

11. Коррекция речевых нарушений и связанных с ними особенностей развития воспитанника осуществляется в процессе обучения и воспитания на всех уроках, внеклассных и других мероприятиях в условиях соблюдения



речевого режима и обеспечивает формирование и полноценное развитие речи воспитанников, устранение у них дефектов устной речи, письма, чтения.

### **Специальное (коррекционное) образовательное учреждение VI вида**

1. Коррекционное учреждение VI вида создается для обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с двигательными нарушениями различной этиологии и степени выраженности, детским церебральным параличом, с врожденными и приобретенными деформациями опорно-двигательного аппарата, вялыми параличами верхних и нижних конечностей, парезами и парепарезами нижних и верхних конечностей), для восстановления, формирования и развития двигательных функций, коррекции недостатков психического и речевого развития детей, их социально-трудовой адаптации и интеграции в общество на основе специально организованного двигательного режима и предметно-практической деятельности.

2. Коррекционное учреждение VI вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения — 4—5 лет);

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 6 лет);

3 ступень — среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения — 2 года).

3. На 1 ступени общего образования решаются задачи комплексной коррекции, направленной на формирование всей двигательной сферы воспитанников, их познавательной деятельности и речи.

На 2 ступени общего образования закладывается фундамент общеобразовательной и трудовой подготовки, продолжается коррекционно-восстановительная работа по развитию двигательных, мыслительных, речевых навыков и умений, обеспечивающих социально-трудовую адаптацию воспитанников.

На 3 ступени общего образования завершается обучение воспитанников по общеобразовательным программам, создаются условия для сознательного и активного включения их в жизнь общества.

4. В 1 класс (группу) принимаются, как правило, дети с 7-летнего возраста, допускается также прием детей свыше указанного возраста на 1—2 года.

5. Для детей, не посещавших дошкольные образовательные учреждения, открывается подготовительный класс.

6. Количество воспитанников в классе (группе), группе продленного дня — до 10 человек.

7. Трудовое обучение строится с учетом возможностей, интересов воспитанников, включает в себя систему трудотерапии, направленную на восстановление, компенсацию и развитие трудовых умений и навыков, является основой для профессиональной подготовки.

8. В штаты коррекционного учреждения вводится должность логопеда из расчета не менее 1 единицы на 15—20 воспитанников с нарушениями речи.



### **Специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида**

1. Коррекционное учреждение VII вида создается для обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдаются слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость, для обеспечения коррекции их психического развития и эмоционально-волевой сферы, активизации познавательной деятельности, формирования навыков и умений учебной деятельности.

2. Коррекционное учреждение VII вида осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования:

1 ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения — 3—5 лет).

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 5 лет).

3. Прием детей в коррекционное учреждение VII вида осуществляется только в подготовительный, 1 и 2 классы (группы) (в 3 класс — в порядке исключения).

Дети, начавшие обучение в общеобразовательном учреждении с 7-летнего возраста, принимаются во 2 класс (группу) коррекционного учреждения.

Дети, начавшие обучение в общеобразовательном учреждении с 6-летнего возраста, принимаются в 1 класс (группу) коррекционного учреждения.

Дети, ранее не обучавшиеся в общеобразовательном учреждении и показавшие недостаточную готовность к освоению общеобразовательных программ, принимаются с 7-летнего возраста в 1 класс (группу) коррекционного учреждения (нормативный срок освоения — 4 года); с 6-летнего возраста — в подготовительный класс (нормативный срок освоения — 5 лет).

4. Наполняемость класса (группы), группы продленного дня — до 12 человек.

5. Перевод воспитанников в общеобразовательное учреждение осуществляется по мере коррекции отклонений в их развитии после получения начального общего образования.

С целью уточнения диагноза воспитанник может находиться в коррекционном учреждении VII вида в течение одного года.

6. В целях коррекции отклонений в развитии воспитанников, ликвидации пробелов в знаниях проводятся индивидуальные и групповые занятия (не более 3 воспитанников), коррекционные занятия.

7. Воспитанники, имеющие речевые нарушения, получают логопедическую помощь на специально организуемых логопедических занятиях (индивидуально или в группе из 2—4 человек).

8. В штаты коррекционного учреждения вводится должность логопеда из расчета не менее 1 единицы на 15—20 воспитанников.

### **Специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида**

1. Коррекционное учреждение VIII вида создается для обучения и



воспитания детей с умственной отсталостью с целью коррекции отклонений в их развитии средствами образования и трудовой подготовки, а также социально-психологической реабилитации для последующей интеграции в общество.

2. Сроки обучения в коррекционном учреждении VIII вида могут быть 9—11 лет (с выдачей обучающимся свидетельств установленного образца).

В коррекционном учреждении VIII вида с 10-, 11-летним образованием трудовое обучение в 10—11 классах, при наличии производственной базы, носит характер углубленной трудовой подготовки обучающихся.

3. Классы (группы) с углубленной трудовой подготовкой, создаются в коррекционном учреждении VIII вида, имеющем необходимую материальную базу для углубленной трудовой подготовки, проведения производственной практики. Продолжительность рабочего дня во время производственной практики определяется законодательством Российской Федерации о труде. Руководство производственной практикой осуществляет учитель трудового обучения.

4. В классы (группы) с углубленной трудовой подготовкой принимаются воспитанники, окончившие 9 (10) класс. Квалификационные разряды отдельным, хорошо усвоившим профессию, выпускникам присваиваются только администрацией заинтересованного предприятия или учреждения начального профессионального образования. Обучающимся, не получившим квалификационного разряда, выдается документ об окончании и характеристика с перечнем работ, которые выпускники способны выполнять самостоятельно.

5. В коррекционном учреждении VIII вида организуется обучение разным по уровню сложности видам труда с учетом интересов воспитанников и в соответствии с их психофизическими возможностями, с учетом местных условий, потребности в рабочих кадрах, возможностей трудоустройства выпускников, продолжения их обучения в специальных группах учреждений начального профессионального образования.

6. Обучение в коррекционном учреждении VIII вида завершается аттестацией (экзаменом) по трудовому обучению, состоящему из двух этапов: практической работы и собеседования по вопросам материаловедения и технологии изготовления изделия. Воспитанники коррекционного учреждения VIII вида могут быть освобождены от аттестации по состоянию здоровья в порядке, определяемом Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации и Министерством здравоохранения Российской Федерации.

Указанные сроки обучения могут быть увеличены на 1 год за счет открытия подготовительного класса.

7. В подготовительный класс, 1 класс (группу) принимаются дети, как правило, в возрасте 7—8 лет.

8. В подготовительный класс принимаются дети с недостаточным уровнем подготовленности к обучению. Целью подготовительного класса является также уточнение диагноза ребенка в процессе образовательной и лечебной работы, определение адекватности форм организации его обучения и воспитания. Наполняемость подготовительного класса не должна превышать 6—8 человек.



9. В первые четыре года осуществляется всестороннее психолого-медико-педагогическое изучение личности умственно отсталого воспитанника, выявление его возможностей и индивидуальных особенностей с целью выработки форм и методов организации образовательного процесса. Воспитанникам прививается интерес к получению знаний, формируются навыки учебной деятельности, самостоятельности. Проводится работа по общему и речевому развитию воспитанников, коррекции нарушений моторики, отклонений в интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах, поведении.

10. В старших классах (группах) воспитанники получают знания по общеобразовательным предметам, имеющие практическую направленность и соответствующие их психофизическим возможностям, навыки по различным профилям труда.

Воспитанникам прививаются навыки самостоятельной работы, с этой целью они включаются в трудовую деятельность в учебных мастерских, подсобных хозяйствах, на предприятиях, в учреждениях и организациях.

11. Количество воспитанников в 1—9, 10 классах (группах), группах продленного дня — до 12 человек.

12. В коррекционном учреждении VIII вида организуется обучение разным по уровню сложности видам труда с учетом интересов воспитанников и в соответствии с их психофизическими возможностями, с учетом местных условий, потребности в рабочих кадрах, возможностей трудоустройства выпускников, продолжения их обучения в специальных группах уч-

реждений начального профессионального образования.

13. Для воспитанников, имеющих специфические речевые нарушения, организуются групповые (2—4 человека) и индивидуальные логопедические занятия.

В штаты коррекционного учреждения вводится должность логопеда из расчета не менее 1 единицы на 15—20 воспитанников.

14. В коррекционном образовательном учреждении VIII вида могут создаваться и функционировать классы для детей с глубокой умственной отсталостью, наполняемость которых не должна превышать 8 человек.

*Письмом Минобразования РФ от 26 декабря 2000 г. № 3 настоящий раздел дополнен пунктами 14—29 следующего содержания. (Нумерация пунктов приводится согласно внесенным изменениям.)*

14. Классы, группы, группы продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью создаются в системе специальных (коррекционных) образовательных учреждений с целью максимально возможной социализации этой категории детей, их допрофессиональной подготовки для последующего профессионального обучения и трудоустройства в учреждениях органов социальной защиты или для индивидуальной трудовой деятельности.

15. При организации классов, групп, групп продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью в устав коррекционного учреждения вносятся соответствующие изменения.

16. В классы, группы, группы продленного дня для детей с глубокой





умственной отсталостью принимают дети, имеющие умеренную степень умственной отсталости.

17. Учебные планы и программы классов, групп, групп продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью разрабатываются коррекционным учреждением на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников и утверждаются советом коррекционного учреждения.

18. В классах, группах, группах продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью организуется обучение простейшим видам труда с учетом особенностей психофизического развития обучающихся, воспитанников и возможностей последующего трудоустройства, в том числе в учреждении органов социальной защиты.

Приоритетными направлениями такой работы являются:

- укрепление и охрана здоровья, физическое развитие ребенка;
- формирование и развитие коммуникативной и когнитивной функции речи;
- формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения, коммуникативных умений;
- включение обучающихся в домашний, хозяйственный, прикладной и допрофессиональный труд;
- расширение социальных контактов с целью формирования навыков социального общежития, нравственного поведения, знаний о себе, других людях, об окружающем микросоциуме;
- формирование на доступном уровне простейших навыков счета,

чтения, письма, знаний о природе и окружающем мире, основ безопасной жизнедеятельности;

— развитие творческих умений средствами предметной и игровой деятельности.

19. Классы, группы, группы продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью могут быть организованы в коррекционном учреждении при наличии соответствующих условий.

20. Зачисление в классы, группы, группы продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью производится на основании заявления родителей (законных представителей) по заключению психолого-медико-педагогической комиссии.

21. Обучающиеся, воспитанники коррекционного учреждения могут быть переведены в класс, группу, группу продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

22. В классы, группы, группы продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью принимают дети, не имеющие медицинских противопоказаний для пребывания в коррекционном учреждении, владеющие элементарными навыками самообслуживания.

23. Сроки освоения образовательных программ в классах, группах, группах продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью определяются индивидуальными возможностями конкретного ребенка, но составляют не более 10 лет.



24. Распорядок коррекционных мероприятий устанавливается с учетом повышенной утомляемости и низкого уровня продуктивности обучающихся, воспитанников.

25. Коррекцию речевых недостатков и формирование речевых навыков осуществляют совместно учитель-логопед, учитель и воспитатель класса, группы, группы продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью.

26. Обучение труду осуществляет на начальном этапе учитель класса, группы, группы продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью, а на последующих этапах — учитель трудового обучения.

27. Социальную помощь, связь с родителями (законными представителями), органами социального развития, здравоохранения, занятости на-

селения и другими органами и организациями осуществляет социальный педагог.

28. Медицинское обеспечение, в том числе занятия по ЛФК, массаж, физиотерапевтические и другие лечебно-оздоровительные мероприятия осуществляют медицинские работники.

29. В штат коррекционного учреждения VIII вида, имеющего в своей структуре классы, группы для глубоко умственно отсталых детей, вводятся дополнительные ставки воспитателя для круглосуточного обеспечения охраны жизни и здоровья воспитанников названных классов, проживающих в коррекционном учреждении.

Заместитель министра

*Е.Е. Чепурных*

## **О единых требованиях к наименованию и организации деятельности классов компенсирующего обучения и классов для детей с задержкой психического развития**

**Письмо Управления специального образования Минобразования РФ от 30 мая 2003 г. № 27/2881-6**

Мониторинговое исследование, проведенное Министерством образования Российской Федерации в 2002/03 учебном году, выявило наличие в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации классов различных наименований (коррекционно-развивающего обучения, адаптации, здоро-

вья, педагогической поддержки, выравнивания, интенсивного развития, повышенного внимания и др.). Данный факт был подтвержден мнением участников Всероссийской конференции по проблеме «Компенсирующее и коррекционно-развивающее обучение: задачи и перспективы развития» (фев-



раль, 2003 г.), зафиксированным в резолюции конференции, которая была доведена до сведения органов управления образованием субъектов Российской Федерации информационным письмом от 18 апреля 2003 г. № 27/2756-6.

В связи с поступающими запросами об организации деятельности этих классов Министерство считает необходимым разъяснить следующее.

Типовым положением об общеобразовательном учреждении, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 19 марта 2001 г. № 196, предусмотрено открытие в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации классов компенсирующего обучения и специальных (коррекционных) классов для обучающихся с отклонениями в развитии. Функционирование в общеобразовательных учреждениях классов иных наименований Типовым положением не предусмотрено.

Одновременно разъясняем, что деятельность классов компенсирующего обучения в настоящее время регламентируется Положением о классах компенсирующего обучения, утвержденным приказом Минобразования России от 8 сентября 1992 г. № 333.

При организации работы специальных (коррекционных) классов общеобразовательного учреждения должно руководствоваться Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии в редакциях постановлений Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 288 и от 10 марта 2000 г. № 212.

В указанном Типовом положении перечисляются категории детей, для которых могут создаваться специальные (коррекционные) учреждения и соответственно специальные (коррекционные) классы общеобразовательных учреждений, а именно глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих и поздноослепших детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых и других детей с отклонениями в развитии.

Разъясняем, что наименование этих классов должно соответствовать пункту 30 Типового положения об общеобразовательном учреждении. При этом в наименовании специального (коррекционного) класса может указываться его вид в зависимости от отклонений в развитии обучающихся, воспитанников, обозначаемый следующим образом: «I вид» — для глухих, «II вид» — для слабослышащих, «III вид» — для слепых, «IV вид» для слабовидящих, «V вид» — для детей с тяжелыми нарушениями речи, «VI вид» — для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, «VII вид» — для детей с задержкой психического развития, «VIII вид» — для умственно отсталых. Считаем целесообразным при организации деятельности этих классов использовать инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов» и приказ Минобразования России от 10 апреля



2002 г. № 29/2065-п «Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии».

Наиболее часто в общеобразовательных учреждениях открываются классы для обучающихся с задержкой психического развития, в которых обучается более 195 тысяч детей. При организации работы специальных (коррекционных) классов VII вида можно использовать пакет документов об обучении в общеобразовательном учреждении детей с задержкой психического развития, разработанный Московским департаментом образования, одобренный III Всероссийской конференцией «Компенсирующее и коррекционно-развивающее обучение: опыт, проблемы, пути решения» (февраль, 2000 г.) и доведенный до сведения органов управления образованием субъектов Российской Федерации информационным письмом Минобразования России от

28 июня 2000 г. № 27/1012-6, и письмом Министерства просвещения РСФСР от 3 июня 1988 г. № 10-136-6 «О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития» в части, не противоречащей действующим типовым положениям об общеобразовательном и специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждениях, инструктивному письму Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов» и приказу Минобразования России от 10 апреля 2002 г. № 29/2065-п «Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии».

Начальник Управления

*Т.В. Волосовец*

#### Логопедический архив

Быть может, только в немногих болезнях (исключая душевные) психическое лечение имеет такое высокое значение, как в заикании; врачам классической древности принадлежит великая заслуга оценки этого значения и постановки основ *психической терапии*.

В современных руководствах по лечению заикания мы не встречаем плана психического лечения; все содержание руководства обыкновенно ограничивается изложением гимнастики речи. Основываясь на данных классической медицины и на наших соб-

ственных наблюдениях, мы предлагаем следующий план психического лечения.

1. Дать больному покой, устранив все условия, которые поддерживают приступы болезни.

2. Дать больному руководителю-врачу для непосредственного сложного личного воздействия.

3. Организовать систему благоприятного внешнего воздействия на больного.

4. Организовать систему благоприятных внутренних условий.

Из кн.: Сикорский И.А. О заикании. СПб., 1889. С. 289.



## Информация

Осень — традиционная пора разнообразных научных форумов. Проходят они и в нашей области знаний. Логопедия, являясь педагогической наукой, тесно соприкасается и с лингвистикой, и с медициной, и с психологией. Эта взаимосвязь различных отраслей знаний видна и на примере нынешних конференций. I Международная конференция Российской ассоциации дислексии, на которую собрались вместе с логопедами педагоги, психологи и даже специалисты-словесники, прошла в середине сентября в Москве. Представительной оказалась и Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы логопатии», прошедшая в октябре в Санкт-Петербурге.

О тематике этих научных собраний, вопросах и проблемах, которые на них обсуждались, читателям журнала рассказывает наш постоянный автор старший научный сотрудник Московского института коррекционной педагогики РАО, канд. пед. наук **О.Е. Громова**.

## На I Международной конференции РАД

14—16 сентября 2004 г. в Центральном доме ученых проходила I Международная конференция Российской ассоциации дислексии. У истоков создания этого научного объединения стоят такие известные ученые, как д-р пед. наук, профессор Г.В. Чиркина (ГНУ ИКП РАО) — председатель программного комитета, д-р психол. наук, академик Российской академии образования В.И. Лубовский (МГПУ) — председатель попечительского совета, ректор Московского социально-гуманитарного института, канд. пед. наук, проф. Е.В. Оганесян — президент Российской ассоциации дислексии.

Высокий научный статус конференции подчеркнули в своих приветственных выступлениях начальник отдела развития специального образования Министерства образования и науки РФ канд. пед. наук, проф. Т.В. Волосовец, вице-президент Европейской ассоци-

ации дислексии проф. М. Богданович (Польша), писатель В.Г. Безбородов и директор Дома ученых В.С. Шкаровский.

В первый день конференции проходило пленарное заседание под председательством д-ра пед. наук, проф. **Г.В. Чиркиной**. Она открыла научную сессию, выступив с интересным докладом о состоянии теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей. Выступление было посвящено, в том числе, и рассмотрению некоторых историографических моментов этого вопроса, малоизвестных молодому поколению ученых и практиков. Участники конференции с неподдельным интересом познакомились с архивными фотодокументами — портретом А.Р. Лурии с его ближайшими соратниками, фотографиями сотрудников лаборатории логопедии НИИДа (ГНУ ИКП РАО) под руководством д-ра пси-



хол. наук, проф. Р.Е. Левиной. Г.В. Чиркина уточнила и некоторые терминологические аспекты проблемы дислексии. В частности, она рассказала, что дислексией за рубежом обозначают все нарушения письменной речи, включая дисграфию.

**М. Богданович** осветила правовые аспекты проблемы дислексии. В ее докладе были представлены результаты обзора, проведенного в 2002—2003 гг. в сотрудничестве с 19 ассоциациями дислексии. Специальные права детей, неспособных к чтению, включают следующие области:

- оценка детей, неспособных к чтению, согласно их способностям;
- предоставление им альтернативных путей получения знаний в школе;
- снабжения их специальными условиями сдачи экзаменов и изучения иностранных языков.

Выступление вызвало большой резонанс среди отечественных специалистов и продолжалось значительно дольше времени, предусмотренного регламентом.

В работе конференции принял участие доктор **С. Милевски** (Польша), сделав интересный доклад «Фонологическое сознание ребенка и трудности в чтении и письме». Он проанализировал различия в овладении принципами правильного написания, действующими в языках с так называемой глубокой орфографией, которая характеризуется сложными правилами соответствия между буквами и фонемами (классический пример глубокой орфографии — английское правописание) и языков с поверхностной орфографией (к данным языкам близка и русская орфография).

Профессор **Р.И. Лалаева** продолжила в своем выступлении знакомство аудитории с методологическими основами коррекции дисграфии и дизорфографии, представив слушателям развернутую картину современных взглядов на эти расстройства. Рассматривая их как нарушения, возникающие вследствие несформированности отдельных компонентов языковой способности у детей, Р.И. Лалаева подчеркнула, что дифференциальная диагностика между этими двумя нарушениями определяется тем, какие принципы правописания нарушены. Таким образом, дисграфия представляет собой нарушение преимущественно фонематического принципа правописания, а дизорфография — это стойкое и специфическое нарушение в использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в многочисленных орфографических ошибках. Однако для усвоения многих правил орфографии требуется сформированность фонематического компонента языковой способности (умения дифференцировать гласные — согласные, твердые — мягкие и звонкие и глухие согласные фонемы, безударные и ударные гласные), что значительно усложняет для детей с тяжелыми нарушениями речи обучение в общеобразовательной школе.

Профессор **В.И. Лубовский** в докладе «Некоторые методологические вопросы отечественной логопедии» акцентировал внимание участников конференции на том, что, на его взгляд, вместо терминов «нарушения речи» и «нарушения письма и чтения» применительно к детям, у кото-



рых формирование речи и других ВПФ еще не завершено, уместнее употреблять термины «недостатки», «задержка», «недоразвитие». Однако обсуждение этого вопроса носит дискуссионный характер и не может быть проведено в рамках одной конференции.

Выступления **А.Н. Корнева** («Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации») и **Е.Л. Гончаровой** («Ранние этапы приобщения к чтению проблемного ребенка»), которые также были вынесены на пленарное заседание, продемонстрировали собравшимся несомненно интересные и, что особенно важно, основанные на значительном объеме тщательно собранных и верифицированных научных фактов материалы о специфике формирования процесса чтения у детей. А.Н. Корнев справедливо указал на то, что сформированность навыка чтения — величина переменная в детской популяции. До тех пор, пока не будет проведено широкомасштабное популяционное исследование, целью которого должно быть получение реальных возрастных норм и их границ, на практическом уровне задача дифференциации дислексии от дислексеподобных состояний не будет решена! Позволим себе заметить, что зарубежные научные центры уже стали на этот путь. В частности, кафедра нормы и патологии речи Университета Рене Декарта (Сорбонна, Париж) под руководством проф. Клер Мартино проводит исследование процессов переформулирования в детской речи при пересказе текстов на выборке детей 4—6—8—10 лет, говорящих на разных языках. Наш личный опыт работы в таком международном

проекте показывает, что подобное исследование позволяет составить целостное представление об онтогенезе речевой деятельности у детей в рамках единого методологического подхода. В России, многонациональной и многоязычной стране, такие исследования никогда не проводились. Нам близка научная позиция коллег, которые подчеркивают актуальность кросслингвистических проектов и необходимость проведения подобных популяционных исследований.

Е.Л. Гончарова (ИКП РАО) подняла в своем выступлении очень важный научно-практический вопрос о том, что дислексия рассматривается многими исследователями односторонне, как характеристика техники чтения, без анализа собственно «читательской компетенции ребенка», т.е. способности превращать содержание текста в свой личный, эмоциональный, смысловой опыт. К сожалению, этот интересный доклад хотя и был вынесен организаторами конференции на пленарное заседание, не изменил общего настроения аудитории на обсуждение узкоспециальных вопросов техники чтения, анализа специфических ошибок у дислексиков и методики их коррекции у детей, а предложенная Е.Л. Гончаровой тематика не получила дальнейшего развития в выступлениях других участников.

В рамках конференции на следующий день прошли сессионные заседания, одно из которых **«Лингвистический аспект изучения нарушений письма и чтения»** (руководители сессии — канд. пед. наук, проф. Г.В. Бабина, канд. пед. наук, доц. Е.Н. Российская) было посвящено, в том числе, и труд-



ностям смысловой обработки текста детьми-дислексиками. На нем были детально рассмотрены особенности мотивации письменно-речевой деятельности учащихся с дисграфией, проанализированы факторы, детерминирующие трудности смысловой обработки текстов этими детьми (недостаточное функционирование таких механизмов чтения, как вероятностное прогнозирование, компрессия, эквивалентные замены), предложены критерии анализа детских текстов:

- цельность текста (объем высказываний, последовательность изложений);

- связность высказывания (композиционная структура, используемые лексико-грамматические средства, правильность передачи содержания);

- использование в тексте языковых средств (лексико-морфологический состав, синтаксическое конструирование);

- соответствие фонетическому и морфологическому принципам правописания.

Вопрос о стандартизации текстовых методик и необходимости определения дескриптивной нормы (примером ее является норма статистическая), построенной на эмпирическом основании и сложившейся в конкретном социуме и регионе, был поднят в ключевом докладе **А.Н. Корнева** «Современные представления о природе и механизмах дислексии у детей», (который представил на конференции два интересных доклада), подготовленных при помощи коллектива единомышленников.

Очень важен и вопрос об объективизации методик обследования детей

с дислексиями, который рассматривался на другой научной сессии **«Объективные методы исследования патогенеза дислексии и дисграфии»** (руководители — канд. пед. наук, доц. О.Б. Иншакова, канд. биол. наук, доц. О.В. Левашов). Ведь даже изменение способа анализа ошибок письма при дисграфии у младших школьников может привести к интересным научным фактам. Так, в исследовании **О.Б. Иншаковой** было показано, что при анализе ошибок в письменной речи с учетом возрастного фактора, т.е. по отдельности у учащихся 2-х и 3-х классов, можно проследить интересную динамику. Во 2-м классе учащиеся с нарушениями письма делают больше всего ошибок на графическое обозначение букв и меньше на звуковой анализ и фонематическое восприятие. В 3-м классе акцент смещается: на первом месте оказываются ошибки языкового анализа, на втором — графического обозначения и на последнем — фонематического восприятия. Данные изменения, по мнению автора, отражают особенности овладения операциями письма школьниками. При этом, если обобщить все ошибки учеников 2—3-х классов (как у детей без нарушений письма, так и у детей с его нарушениями), то по количеству на первый план выходят ошибки фонематического восприятия, затем — языкового анализа и синтеза, и только в последнюю очередь графического обозначения звуков.

Исследование **М.Н. Русецкой** «Характеристика устной речи и зрительных функций» показало, что по уровню развития устной речи и зрительных





функций младшие школьники с дислексией являются негомогенной группой. Среди учащихся с дислексией есть дети, у которых нарушение чтения обусловлено несформированностью преимущественно устной речи, и учащиеся, у которых нарушение чтения обусловлено в основном несформированностью зрительных функций (моторных и/или гностических).

Интересно протекала дискуссия на заседании секции «**Методы преодоления нарушений письма и чтения у детей**» (руководитель — канд. пед. наук, доц. Т.В. Туманова). На ней выступали гости — исследователи из Института специальной педагогики АПН Украины (Киев). Вероятностное прогнозирование в речевой коммуникации рассматривалось в докладе **В.В. Тищенко** в связи с подготовкой детей к овладению навыком чтения. Опираясь на гипотезу Н. Хомского, который предположил, что анализ предложения осуществляется в первую очередь на грамматическом (синтаксическом) уровне как более информативном, а лишь затем — на лексическом и фонологическом, В.В. Тищенко разработал методику коррекционного обучения, особенно важным в которой, на наш взгляд, является учет некоторых особенностей развития речевой деятельности:

- формирование операции вероятностного прогнозирования должно проводиться в условиях смены ведущего уровня (от синтаксического к фонологическому) и усложнения предлагаемого детям материала (от наиболее информативно емкого к менее информативному: легче прогнозировать окончания пред-

ложений, труднее — окончания слов);

- основное внимание в коррекционной работе должно быть направлено на развитие фонологического уровня вероятностного прогнозирования как наименее сформированного и наиболее важного для овладения письмом.

На заседании этой секции особо хотелось бы выделить доклад **Т.В. Тумановой** «К проблеме преодоления нарушений письма у школьников с недоразвитием речи», в котором была представлена широкая панорама ошибок письма и проанализированы возможные корреляционные связи этих ошибок с недоразвитием словообразовательной системы языка у школьников с ОНР.

С коротким сообщением на этой секции выступила **М. Богданович**. Она подчеркнула, что в случаях билингвизма следует брать за основу обучение дислексиков их родному языку и опираться на коррекционные методики этой языковой системы.

Особое место на конференции заняли доклады представителей нейропсихологической школы (Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова, Т.Н. Резниченко). Безусловно, эта проблематика очень интересна для исследователей, но методические акценты в подобных работах могут быть точно расставлены только с учетом объективной клинической диагностики. Вероятно, было бы целесообразно вынести их обсуждение на отдельную секцию, в которой могли бы участвовать и клиницисты из разных медицинских центров: психиатры, нейрофизиологи, неврологи.

Вариативность методик обучения чтению дошкольников с ТНР была пред-



ставлена в выступлении **Т.С. Резниченко**, которая сделала специальный акцент на индивидуальные предпочтения детей при восприятии информации и выбор стратегии сохранения информации в памяти. Содержание ее исследования включало разработку дидактических материалов, рассчитанных на различные когнитивные стили детей (глобальный или аналитический способ восприятия информации, контекстно-зависимые и контекстно-независимые дети по форме ее восприятия).

В целом, по общему мнению, конференция удалась. Выступления большинства участников были очень информативны и содержательны, некоторые шероховатости и спорные вопросы в отдельных выступлениях с лихвой окупались интересным материалом ключевых докладов.

Пожелаем успехов новой ассоциации и всем ее участникам в решении сложных педагогических и психологических задач коррекционного обучения детей-дислексиков!

## Некоторые современные аспекты логопсихологии как науки о нарушениях коммуникации

5—6 октября 2004 г. Министерство здравоохранения и социальной защиты вместе с Санкт-Петербургским научно-исследовательским институтом уха, горла, носа и речи провели Всероссийскую научно-практическую конференцию «Актуальные вопросы логопатологии». Первоначально по замыслу организаторов планировалось, что конференция будет проходить на базе одного из пансионатов в Репино, на берегу Финского залива, а потом ее участники смогут отправиться в туристическую поездку в Финляндию и Швецию. Однако финансовые проблемы не позволили реализовать столь увлекательную задумку, поэтому конференция прошла в более традиционном формате: в конференц-зале Санкт-Петербургского ЛОР НИИ (директор — д-р мед. наук проф. Ю.К. Янов).

За прошедшие несколько лет накопилось много новой научной и прак-

тической информации, которой участники конференции смогли обменяться друг с другом.

В первый день состоялись пленарные заседания, посвященные общим медико-психологическим аспектам проблемы патологии речи (председатели сессии профессора С.В. Рязанцев, И.В. Королева, Д.Н. Исаев) и частным вопросам: «Речевые расстройства при локальных поражениях мозга» (председатели секции проф. В.А. Калягин, канд. пед. наук М.Г. Храковская); «Расстройства голоса и нарушения речи при патологии челюстно-лицевого отдела» (председатели секции проф. О.С. Орлова, доц. Ю.Е. Степанова, канд. пед. наук И.И. Ермакова).

В ключевом докладе проф. **В.А. Калягина** «Логопсихология как наука о человеке в условиях нарушенных коммуникаций» были прослежены меж-



дисциплинарные связи и корреляции между клиническими дисциплинами, психологическими техниками и коррекционно-педагогическими методиками, используемыми в современной логопедии. Логопсихология – молодая наука, являющаяся разделом специальной психологии, изучающая психику человека с речевыми нарушениями (с этой точки зрения более правильно называть эту дисциплину «логопатопсихологией»). Речевые расстройства, в свою очередь, приводят к нарушению коммуникации человека, влияя на психические процессы, меняя поведение человека, его психосоматику. Коррекция коммуникативных проблем, их точная психодиагностика и психотерапия становятся важнейшим условием восстановления речи. В настоящее время наибольшее развитие в логопсихологии получили два различных теоретических подхода – нейропсихологический (синдромальный) и личностный (нозологический). Оба они были сформулированы при решении вполне конкретных практических задач: первый — при помощи лицам с афазией, второй — заикающимся. В.А. Калягин указал в своем докладе, что, по-видимому, наступило время, с одной стороны, более четкого разграничения «полномочий», а с другой — объединения в единую концепцию. Контингент больных, обращающихся за лечением в ЛОР НИИ, достаточно разнообразен — это люди, страдающие нарушениями речи, голоса (дисфониями различной этиологии), слуха, челюстно-лицевого аппарата (ринолалии), при этом в наибольшей степени нуждаются в психотерапии именно те из них, у кого име-

ются речевые нарушения (62% от общего числа больных). Интегрируя сведения о психопатологической картине речевого расстройства, оценке личности больного и его жизненной ситуации, удалось выявить корреляции между личностными особенностями пациентов (мотивированность, эмоциональность, реакция на успех или неудачу), их возрастом и полом и тяжестью клинической картины заболевания. Так, например, такой показатель, как речевая тревога, наиболее специфичный для коммуникативных нарушений, при заикании увеличивается с возрастом и в каждой возрастной группе максимальным является у женщин. Современные психодиагностические методики помогли установить и достоверные различия между заикающимися и невротиками. Известно, что для заикающихся характерно неустойчивое внимание, нарушения краткосрочной памяти и тонких моторных движений, что сближает их с невротическими личностями<sup>1</sup>. Однако у заикающихся больше выражены показатели речевой тревоги (по шкале Р. Эриксона) по сравнению с общей тревожностью, в то время как у больных с неврозами соотношение противоположное. Это подтверждает направленность распространения такого состояния у заикающихся и позволяет утверждать, что для развития заикания характерен первичный речевой дефект, на который возникает определенная психическая реакция, а не заикание первоначаль-

<sup>1</sup> Калягин В.А. Психодиагностика и психотерапия в Санкт-Петербургском НИИ уха, горла, носа и речи // Актуальные проблемы логопатологии. СПб., 2004. С. 30—35.



но развивается у предрасположенной к его возникновению личности. Выделение субшкал по методике Р. Эриксона позволило установить и другие качественные различия. Например, у заикающихся сильнее выражены переживания по поводу техники речи, а у больных с неврозами — по поводу общения. У больных с ринолалией и дисфониями различного генеза речевая тревога в среднем ниже, чем у заикающихся, но она в большей мере ориентирована именно на технику речи. Данные о разворачивании системы психических реакций на болезнь по мере взросления пациентов ориентируют нас на уточнение связи этих реакций с этапами становления личности, особенно в дошкольном возрасте.

До сегодняшнего дня в науке и практике недостаточное внимание уделяется возрастным аспектам логопсихологии, анализу процессов формирования личности в целом и отдельных психических функций в условиях девиантного развития речи. Поэтому отрадно, что на конференции в Санкт-Петербурге впервые был представлен доклад сотрудников Института коррекционной педагогики РАО (директор — чл.-кор., д-р пед. наук **Н.Н. Малофеев**) канд. психол. наук **М.Э. Бернадской** и канд. пед. наук **О.Е. Громова**, посвященный проблеме междисциплинарного изучения речевого и психического развития детей раннего возраста. Прочитанный на второй день конференции в секции «Нарушения речевого развития у детей» (председатели проф. Р.И. Лалаева, канд. мед. наук А.Н. Корнев), он вызвал неподдельный интерес участников. В докладе были представлены

данные экспериментального изучения детей раннего возраста (от полутора до трех лет), имеющих задержку речевого развития при нормальном слухе и сохранном интеллекте, с использованием интеллектуальной шкалы из теста Н. Бейли (1993) и модифицированного МакАртуровского теста раннего речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста<sup>1</sup>. Оказалось, что дети с незначительным отставанием от темпов нормального речевого развития в возрасте полутора — двух лет в целом характеризуются более гармоничным когнитивным развитием и имеют незначительное равномерное отставание в отдельных сферах (зрительное внимание, восприятие, память, наглядно-действенное мышление, конструктивный праксис). Однако с возрастом, если задержка речевого развития не компенсируется, дети третьего года жизни с ЗРР характеризуются уже более выраженными и стойкими отклонениями в познавательном процессе. При этом степень отставания от возрастной нормы по отдельным показателям у одного ребенка для разных сфер может быть выражена неравномерно. Например, возрастная норма по зрительной идентификации цвета, формы, размеров сочетается с низкими показателями идентификации предметных изображений, развития целостности восприятия, различения графических фигур и их ориентации в пространстве. Таким образом, в раннем возрасте при отсутствии выраженной неврологической патологии уровень разви-

<sup>1</sup> О.Е. Громова. Методика формирования начального детского лексикона. М., ТЦ Сфера, 2003.



тия речи является важнейшим сигнальным признаком для начала раннего активного воздействия и на все другие сферы развития ребенка. Без такого направленного стимулирующего влияния даже у детей с сохранными интеллектуальными предпосылками со временем, на протяжении достаточно короткого временного интервала (6—8 месяцев), может сформироваться выраженная задержка психического развития, которая будет отрицательно влиять на выработку необходимых для социализации ребенка коммуникативных навыков. Одновременно начинают появляться негативные личностные особенности ребенка, связан-

ные с неполноценной речевой коммуникацией с матерью (капризы, ранние истерики).

Подытоживая наш краткий экскурс в один из интереснейших научных разделов, позволим заметить, что данная научно-практическая конференция состоялась благодаря всем сотрудникам ЛОР НИИ и лично проф. И.В. Королевой. Чтобы материалы конференции получили более широкую аудиторию, редакция приглашает всех докладчиков и других участников к сотрудничеству. Мы будем рады, если вы пришлете для публикации на страницах журнала научные статьи и ваши практические рекомендации для логопедов!

#### Логопедический архив

В речи, кроме логической стороны, есть еще другая сторона — эмотивная, которая заслуживает особого рассмотрения в смысле указания *условий воспитания эмотивности во время речи у ребенка*. Из всех эмотивных состояний во время речи наиболее тяжелым является страх, боязнь, смущение, которое сплошь и рядом испытывает школьник. Этот страх рождает много тяжелых речевых болезненных явлений — бессвязность речи, спешку, судорожность и т.д. Он является в форме испуга обычно, самую частую производящую причину при заболевании таким тяжелым недугом, как заикание. Поэтому нужно всеми способами понижать эту возбудимость, и в этом отношении важною обязанностью воспитывающего школьников учителя будет внушение доверия к себе, созда-

ние бодрости и веселости во время классных занятий, умение проявлять в школьном обращении доброе отношение к детям. Речь школьника почти всегда носит характер беспокойный, и учитель должен всегда избегать в манере своего говора с учеником всего поддерживающего это беспокойство. Он сам должен говорить спокойно, и взволнованную речь ученика останавливать, внушая умение успокоиться, не волноваться, постоянно связывая, сочетая свои успокоения с начинающимися волнениями. При авторитете учителя такие внушения и указания будут всей классной работе придавать характер бодрого, радостного дела, а не пугающего.

Из кн.: Доброгаев С.М. О роли педагогов в борьбе с болезнями речи детей-школьников. СПб., 1914. С. 37.



## Указатель статей, опубликованных в журнале «Логопед» в 2004 г.

### Мастер-класс

- Бейлинсон Л.С.* Использование терминов в речи логопеда ..... № 5, с. 4
- Визель Т.Г.* Мозговая организация речевой функции  
и ее нарушения ..... № 6, с. 4
- Гаджиев И.А.* Расстройство письменной речи у детей  
младшего школьного возраста в условиях двуязычия ..... № 6, с. 19
- Гаркуша Ю.Ф.* Возможности изучения динамики развития  
дошкольника с нарушением речи ..... № 1, с. 10
- Жигорева М.В.* Невербальные средства в общении детей  
с множественными нарушениями ..... № 6, с. 32
- Жукова О.С., Королева И.В.* Методика коррекционной работы  
с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые  
расстройства ..... № 3, с. 10
- Елецкая О.В.* Нарушение формирования навыка письма  
у учащихся средних и старших классов общеобразова-  
тельной школы ..... № 3, с. 18
- Елецкая О.В.* Формирование орфографического навыка  
правописания безударной гласной в корне слова  
у школьников с нарушениями письменной речи ..... № 6, с. 9
- Комарова С.В.* Развитие речи как средства общения младших  
школьников с интеллектуальными нарушениями ..... № 6, с. 25
- Мисаренко Г.Г.* Коррекционно-развивающие технологии  
в работе логопеда общеобразовательной школы ..... № 1, с. 4
- Мисаренко Г.Г.* Технология коррекции письма: развитие  
графомоторных навыков ..... № 2, с. 4
- Мисаренко Г.Г.* Технология коррекции письма: трудности  
кодирования слова и способы их преодоления ..... № 4, с. 13
- Мисаренко Г.Г.* Технология коррекции письма: ошибки  
при записи готового предложения и способы их устранения ..... № 5, с. 10
- Савина Е.А.* Развитие связной диалогической речи  
у детей младшего школьного возраста с общим  
недоразвитием речи ..... № 3, с. 24
- Соломатина Г.Н.* Нормализация функции дыхания у детей  
с врожденными расщелинами нёба ..... № 1, с. 17
- Соломатина Г.Н.* Стимуляция речевого развития детей  
с врожденными расщелинами губы и нёба ..... № 2, с. 15



- Степанова О.А.* Основные направления оптимизации  
коррекционно-образовательного процесса в ДОУ (группах)  
для детей с нарушениями речи ..... № 4, с. 4
- Храковская М.Г.* Методика восстановления и формирования  
двигательного навыка письма при нарушениях динамиче-  
ского праксиса ..... № 3, с. 4
- Логопедический архив** ..... № 3, с. 32; № 5, с. 53; № 6, с. 39, 108, 117

### Новое в логопедии

- Бейлинсон Л.С.* Коммуникативная тональность логопедической  
рекомендации ..... № 4, с. 26
- Вершинина О.М.* Особенности словообразования у детей  
с общим недоразвитием речи III уровня ..... № 1, с. 34
- Гаркуша Ю.Ф., Черлина Н.А., Манина Е.А.* Новые информаци-  
онные технологии в логопедической работе ..... № 2, с. 22
- Громова О.Е.* Формирование начального детского лексикона ..... № 1, с. 41
- Громова О.Е.* Новые подходы к раннему выявлению детей  
с задержкой речевого развития ..... № 4, с. 46
- Жигорева М.В.* Особенности логопедической работы с детьми,  
имеющими нарушения слуха и речи первичного характера ..... № 3, с. 56
- Иванова А.И.* Влияние стиля общения с матерью  
на формирование речи ребенка ..... № 4, с. 42
- Кондратенко И.Ю.* Аспекты эмоционально-экспрессивной  
лексики и ее усвоение детьми с общим недоразвитием речи ..... № 3, с. 38
- Кроткова А.В., Дроздова Е.Н.* Особенности формирования  
лексико-грамматического строя речи у дошкольников  
с общим недоразвитием речи III уровня ..... № 1, с. 26
- Леонова С.В.* Психолого-педагогическое обследование  
заикающихся детей ..... № 5, с. 30
- Пантелеева Л.А.* Психологическая готовность к школьному  
обучению детей с речевыми нарушениями ..... № 4, с. 61
- Поварова И.А.* Компьютерные программы в реабилитации  
лиц с нарушениями голоса ..... № 4, с. 34
- Рау Е.Ю., Казбанова Е.С.* Нарушение темпоритмической  
организации речи дошкольников и младших школьников  
как фактор риска появления заикания ..... № 6, с. 47
- Рудакова Н.П.* Особенности усвоения предположно-падежных  
конструкций детьми старшего дошкольного возраста  
с общим недоразвитием речи ..... № 3, с. 47



- Рудакова Н.П.* Формирование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ..... № 5, с. 41
- Садовникова Е.Н.* Личностно-коммуникативные особенности заикающихся детей старшего дошкольного возраста ..... № 5, с. 22
- Степанова О.А.* Модель коррекционно-речевой работы воспитателя в ДОУ (группах) общеразвивающего вида ..... № 1, с. 47; № 2, с. 29
- Филипович И.В.* Взаимодействие специалиста, родителя и ребенка раннего возраста в коррекционно-педагогическом процессе ..... № 6, с. 40
- Филипович И.В.* Тактики стимуляции и развития речи детей раннего возраста ..... № 5, с. 44
- Шереметьева Е.В.* Логопедическое изучение речевого развития детей группы риска 3-го года жизни ..... № 4, с. 56

### Проверено практикой

#### Дошкольный возраст

- Абрамова Т.В.* Обогащение словаря дошкольников с общим недоразвитием речи ..... № 5, с. 80
- Агеева И.Д.* Логопедические рифмовки ..... № 3, с. 87
- Арефьева З.А., Подобед С.О.* Организация работы логопедического пункта в ДОУ ..... № 6, с. 50
- Алябьева Е.А.* Использование на логоритмических занятиях речевых упражнений без музыкального сопровождения ..... № 5, с. 71
- Аммосова Н.С.* Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе ..... № 6, с. 78
- Баева А.И.* Изучение состояния речевых процессов у 5—6-летних детей с общим недоразвитием речи ..... № 2, с. 43
- Васильева Н.И.* Профилактика задержки речевого развития у детей раннего возраста ..... № 1, с. 59
- Введенская Н.А.* Словарная работа на занятиях по формированию элементарных математических представлений у детей раннего возраста ..... № 1, с. 64
- Воронина С.П.* Использование сказочных сюжетов на логопедических занятиях с детьми старшего дошкольного возраста ..... № 2, с. 52
- Гомзяк О.С.* Комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи у дошкольников ..... № 4, с. 73
- Довгаль Н.В.* Логопедические игры в песочной стране ..... № 3, с. 84
- Дорох Н.В.* Коррекционные возможности массажа ..... № 3, с. 62





<i>Ермолаева Н.К.</i> Обучение чтению в добуквенный период .....	№ 3, с. 69
<i>Картушина М.Ю.</i> Интегрированное логоритмическое занятие для детей старшей группы «Весенний дождик» .....	№ 4, с. 82
<i>Князева Т.А.</i> Основные направления коррекционно- профилактической работы с детьми первого года жизни в условиях поликлиники .....	№ 1, с. 56
<i>Комарова С.В.</i> Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями .....	№ 2, с. 76
<i>Кустова О.И.</i> Игровые приемы в обучении грамоте .....	№ 5, с. 64
<i>Кучергина О.В.</i> Планирование логопедической работы в ДОО .....	№ 6, с. 60
<i>Кучергина О.В.</i> Профилактика нарушений звукопроизношения у детей младшего дошкольного возраста .....	№ 5, с. 54
<i>Левина Е.В.</i> Логопедические игры по автоматизации и дифференциации звуков .....	№ 5, с. 58
<i>Леонова С.В.</i> Веселая разминка .....	№ 6, с. 83
<i>Лизунова Л.Р.</i> Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников ....	№ 4, с. 70
<i>Мещерякова Л.В.</i> Использование устного народного творчества на логопедических занятиях в ДОО .....	№ 1, с. 82
<i>Мещерякова Л.В.</i> Формирование лексико-грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР .....	№ 6, с. 73
<i>Морозова Е.В.</i> Рисование на логопедических занятиях .....	№ 5, с. 91
<i>Пелых Н.И.</i> Дифференциация звуков [с] — [з] (подготовительная к школе группа для детей с ОНР) .....	№ 6, с. 65
<i>Пелых Н.И.</i> Обследование детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	№ 2, с. 40
<i>Пелых Н.И.</i> Открытое занятие с детьми старшей группы с общим недоразвитием речи «Обитатели наших лесов» .....	№ 4, с. 87
<i>Пелых Н.И., Бутырская Т.М.</i> Проделки Снежной Королевы (подготовительная к школе группа для детей с ОНР) .....	№ 6, с. 68
<i>Подобед О.С.</i> Игры для детей с тяжелыми нарушениями речи .....	№ 5, с. 67
<i>Самусикова Л.А.</i> Игры для развития речи и мышления дошкольников: рекомендации родителям .....	№ 2, с. 65
<i>Соломатина Г.Н.</i> Развитие артикуляционной моторики у детей с врожденными расщелинами нёба .....	№ 5, с. 96
<i>Термаева Г.Г.</i> Развитие речи на занятиях в специализированном детском саду .....	№ 2, с. 56
<i>Хархан Г.В.</i> Подготовка руки к письму средствами декоративного рисования .....	№ 5, с. 94
<i>Шайкин А.П.</i> Работа логопеда с родителями в условиях детской поликлиники .....	№ 1, с. 87



### Школьный возраст

- Борисенко Т.Н., Воробьева И.В., Трунова Е.А.* Особенности логопедической работы в условиях стационара с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма ..... № 1, с. 100
- Козырева О.А.* Лексико-грамматические игры ..... № 6, с. 89
- Иванова С.В.* Повышение роли эмоционального воздействия в логопедической работе ..... № 4, с. 90
- Ионова А.Н.* Дидактические игры в коррекции устной и письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи ..... № 1, с. 105
- Кузьминова С.А.* Использование речевой ритмики для профилактики дисграфии у младших школьников ..... № 3, с. 94
- Леонова С.В.* Клинико-психолого-педагогическая характеристика заикающихся школьников ..... № 2, с. 70
- Леонова С.В.* Развитие речи младших школьников на логопедических занятиях ..... № 1, с. 95
- Орехова Л.А.* Формирование у младших школьников с общим недоразвитием речи умения различать твердость и мягкость согласных ..... № 3, с. 89
- Шевченко Л.Е.* Работа над формированием морфемного состава слова у младших школьников с задержкой психического развития ..... № 5, с. 104

### Актуально!

#### Официальные документы

- Международная классификация болезней 10-го пересмотра:  
F80—F89. Расстройства психологического (психического) развития (извлечения) ..... № 3, с. 104
- О единых требованиях к наименованию и организации деятельности классов компенсирующего обучения и классов для детей с задержкой психического развития.  
Письмо Управления специального образования  
Минобразования РФ от 30 мая 2003 г. № 27/2881-6 ..... № 6, с. 106
- О психолого-медико-педагогической комиссии.  
Инструктивное письмо Минобразования РФ от 14 июля 2003 г. № 27/2967-6 ..... № 5, с. 110
- Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях.  
Приложение к письму Минобразования РФ от 16 января 2002 г. № 03-51-Син/23-03 ..... № 5, с. 116



- Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 14 декабря 2000 г. № 2 ..... № 2, с. 84
- О специализированной помощи больным при нарушениях речи и других высших психических функций. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 декабря 1998 г. № 383 ..... № 2, с. 90
- О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов. Письмо Минобразования РФ от 4 сентября 1997 г. № 48 (с изменениями от 26 декабря 2000 г.) ..... № 6, с. 94
- Об утверждении клинического руководства «Модели диагностики и лечения психических и поведенческих расстройств». Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 6 августа 1999 г. № 311 ..... № 4, с. 100
- Об установлении тождества наименований специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии наименованиям учреждений «специальная (коррекционная) школа-интернат», «специальная (коррекционная) школа». Постановление Министерства труда и социального развития РФ от 3 октября 2002 г. № 63 ..... № 3, с. 120
- Рекомендации по организации логопедической работы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 20 июня 2002 г. № 29/2194-6 ..... № 1, с. 112

### Наши поздравления

- Работникова Т.П., Требулева В.Н.* Организация и содержание работы логопедов детской психоневрологической больницы № 6 Москвы ..... № 1, с. 120

### Информация

- Громова О.Е.* На I Международной конференции РАД ..... № 6, с. 109
- Громова О.Е.* Некоторые современные аспекты логопсихологии как науки о нарушениях коммуникации ..... № 6, с. 114
- Громова О.Е.* О 7-й научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» ..... № 4, с. 121
- Калашникова И.Л., Чапала В.М., Минаева И.Н.* Вестибулярные пластинки в работе логопеда ..... № 3, с. 121



## Представляем вашему вниманию книги серии «Логопед в ДОУ»

**ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ 2—4 ЛЕТ.**  
Методическое пособие, стимульный материал



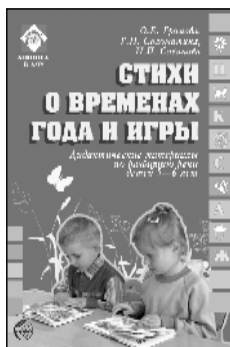
Авторы — Громова О.Е., Соломатина Г.Н.  
Папка, цв. илл. Формат 60×90/8

Авторами разработан новый диагностический комплект для логопеда — интересный иллюстративный материал и методические рекомендации к нему, позволяющий с высокой степенью достоверности определить уровень развития различных сторон речи ребенка 2—4 лет и наметить направления коррекционной работы. Красочные иллюстрации соответствуют особенностям зрительного восприятия детей и могут быть полезны также и для воспитателя дошкольного образовательного учреждения, и для родителей, и гувернеров, желающих стимулировать интеллектуальное и речевое развитие детей.



**По вопросам приобретения этих и других книг обращайтесь по адресу:**

Москва, Сельскохозяйственная ул., 18, корп. 3,  
ТЦ Сфера. Тел.: (095) 656-75-05, 107-59-15, 656-72-05.  
Книга—почтой: 129626, Москва, а/я 40.  
E-mail: [sfera@cnt.ru](mailto:sfera@cnt.ru), [www.tc-sfera.ru](http://www.tc-sfera.ru)



**СТИХИ О ВРЕМЕНАХ ГОДА И ИГРЫ**  
**Дидактические материалы по развитию речи**  
**детей 5—6 лет**

Авторы — Громова О.Е., Соломатина Г.Н.,  
Савинова Н.П.

Обложка, 112 с. Формат 60×90/16

Пособие ставит своей целью помочь педагогу научить детей 5—6 лет видеть и понимать красоту природы в разное время года. Оно призвано способствовать устранению имеющегося у ребенка речевого дефекта, развитию его памяти и внимания. В книге развернута широкая панорама художественных произведений признанных мастеров слова, представлены оригинальные разработки игр с детьми.

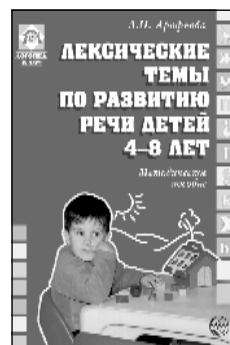
Адресовано логопедам, воспитателям детских садов, родителям, гувернерам и студентам педагогических учебных заведений.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТЕМЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ**  
**ДЕТЕЙ 4—8 ЛЕТ. Методическое пособие**

Автор — Арефьева Л.Н. М.: ТЦ Сфера, 2004.

Обложка, 128 с. Формат 60×90/16

Автор, старший воспитатель ГОУ детский сад № 2360 ЮВАО, систематизировала весь материал занятий по лексическим темам — удобным для практической работы специалиста. Для логопедов и воспитателей представлены дополнительные материалы для занятий по развитию речи с детьми 3—7 лет с общим недоразвитием речи. Это пособие также будет полезно воспитателям, психологам и методистам ДОУ, родителям и студентам педагогических вузов.



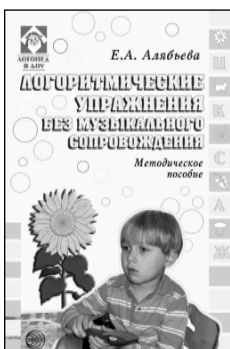
**ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ**  
**БЕЗ МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.**  
**Методическое пособие**

Автор — Алябьева Е.А. М.: ТЦ Сфера, 2004.

Обложка. Формат 60×90/16

Автором применена интереснейшая методика стимуляции и коррекции речевого развития детей дошкольного возраста. Приводятся дидактически выверенные способы нормализации темпоритмической стороны речи, не требующие для реализации ни специального оборудования, ни музыкального сопровождения.

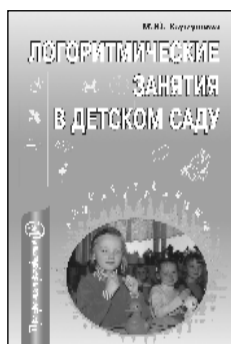
Методическое пособие рассчитано на практическое применение логопедами дошкольных образовательных учреждений в коллективных и индивидуальных логопедических занятиях. Может быть использовано также и воспитателем при организации физкультминуток на занятиях по развитию речи и родителями дома.





## Уважаемые коллеги!

## Издательство «ТЦ Сфера» предлагает



### ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В ДЕТСКОМ САДУ. Методическое пособие

Автор — Картушина М.Ю.

Обложка, 192 с. Формат 60×90/16

Представленный материал может быть использован на занятиях в специальных школах и детских садах для детей с нарушениями речи, а также для организации детских праздников и утренников. На логоритмических занятиях реализуются следующие задачи: уточнение артикуляции, развитие фонематического восприятия, расширение лексического запаса, развитие слухового внимания и зрительной памяти, моторики, координации движений и речи.

### ЛОГОРИТМИКА ДЛЯ МАЛЫШЕЙ

#### Сценарии занятий с детьми 3—4 лет

Автор — Картушина М.Ю.

Обложка, 144 с. Формат 60×90/16

В книгу включены конспекты занятий, направленных на развитие у детей второй младшей группы чувства ритма посредством музыки, движения, словесных игр, изобразительной деятельности, моделирования. Возможно использование представленных разработок в работе с детьми с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития или другими проблемами в развитии. Книга адресована музыкальным руководителям, специальным педагогам и воспитателям.



### УЧИМСЯ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО

#### Учебно-методическое пособие по развитию речи дошкольников

Автор — Комратова Н.Г.

Обложка, 224 с. Формат 60×90/16

Представлена система занятий и игр с детьми по развитию речи. Основное внимание уделено формированию правильного произношения звуков, развитию фонематического слуха, подготовке детей к овладению основами грамоты. Конспекты занятий, описания дидактических игр и упражнений соответствуют педагогическим требованиям к развитию речи детей с первой младшей до подготовительной к школе группы.



### РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ. Сценарии занятий

Авторы — Кузнецова Е.В., Тихонова И.А.

Обложка, 96 с. Формат 60×90/16

Издание содержит 37 подробных конспектов занятий с детьми 5—6 лет по развитию речи (по разделу «Ознакомление с окружающим»), которые помогут усвоить определенные правила и законы грамматики. Конспекты занятий позволят обобщить и систематизировать знания детей, будут способствовать развитию и обогащению их словарного запаса, формированию грамматических категорий и словообразованию, развитию связной речи.

### КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. Методическое пособие

Автор — Алябьева Е.А.

Обложка, 96 с. Формат 60×90/16

Представлен практический материал для занятий по развитию у детей эмпатии, коммуникативных навыков, психопрофилактике и психокоррекции агрессивности, конфликтности, замкнутости, тревожности. Рекомендации автора помогут вам освоить особый стиль общения с детьми в процессе развивающих занятий.

Даются конспекты занятий для старшей и подготовительной групп, игры-беседы, игры на развитие творческого воображения, мини-этюды, познавательные-этические беседы, этические сказки и др.



### НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ БЕСЕДЫ И ИГРЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Автор — Алябьева Е.А.

Обложка, 64 с. Формат 60×90/16



В книгу включены беседы как основа внеситуативно-познавательного и личностного общения, дидактические игры по «Методике телефонного разговора», игры-путешествия в сценарном варианте, блок детских стихов, сопровождаемых движениями рук. Практический материал поможет педагогам обогатить воспитательно-образовательный процесс, знания детей об окружающем, развить познавательные психические процессы, включая речь, артистизм, выразительность, культуру общения.

Материал является хорошим методическим пособием для педагогов ДОУ, студентов педколледжей, дошкольных факультетов вузов.



# АНОНС

## В следующем номере!

- Фонетические характеристики речи логопеда
- Анализ и самоанализ логопедического занятия
- Конспекты занятий
- Логопедические игры и упражнения

**«Логопед»**

2004, № 6

*Научно-методический журнал***Выходит 1 раз в 2 месяца****Главный редактор** В.В. Дремова**Зам. главного редактора**  
О.А. Степанова**Ответственный редактор**  
Н.Б. Сергеева**Редколлегия:**Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Громова,  
М.В. Жигорева, А.В. Кроткова, Т.П. Работникова,  
Г.Н. Соломатина, А.Д. ЧервинскаяТочка зрения редакции может не совпадать  
с мнениями авторов. Ответственность  
за достоверность публикуемых материалов  
несут авторы.**Оформление, макет**  
Ю.А. Кособоков**Художники обложки:**  
А.В. Семенов, Е.В. Кустарова**Корректоры:**  
Л.В. Петрова, Л.Б. Успенская**Учредитель и издатель**

ООО «Творческий Центр Сфера»

Журнал зарегистрирован  
в Комитете РФ по печати 20.06.03.  
Свидетельство ПИ № 77-15771Подписной индекс в каталоге Роспечати  
**82686****Адрес редакции:**129226, Москва, ул. Сельскохозяйственная,  
д. 18, корп. 3. Тел.: (095) 107-59-15, 656-75-05.**Рекламный отдел:**

Тел. (095) 656-70-33

Номер подписан в печать 10.11.04. Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 8. Тираж 4000 экз. Заказ №Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии  
ОАО «Молодая гвардия», 127994, Москва, ул. Суццевская, 21.При перепечатке материалов и использовании их  
в любой форме, в том числе в электронных СМИ,  
ссылка на журнал «Логопед» обязательна.

© Журнал «Логопед», 2004

© ООО «ТЦ СФЕРА», 2004