

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО – ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ**

*М. В. Маршалова,  
МБДОУ № 254, г. Екатеринбург,*

В последние десятилетия поиск путей совершенствования коррекционно–логопедической работы привел к сближению логопедии и психолингвистики. Наиболее актуальной является проблема исследования языковой способности и закономерностей её динамического функционирования у детей с различными вариантами речевой патологии. Решение проблемы связано с определением общих закономерностей лингвистического развития детей данного контингента, анализом структуры их ведущего дефекта, определением путей и средств дифференцированного коррекционно-педагогического воздействия.

Суть языковой способности заключается в том, что она представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленный на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющийся в творческом использовании усвоенных средств языка.

В логопедии понятие языковой способности используется с 60-х г.г. Психолого-педагогическая классификация, предложенная Р. Е. Левиной (1951г.), позволила соотнести нарушение языковой способности с недостаточностью слухового, зрительного восприятия, нарушением психической активности и т.д. В настоящее время многие исследователи в качестве основного дефекта детей с общим недоразвитием речи стали выделять дефицитарность языковой способности [2, 112], [10, 53 – 59].

При дефицитарности языковой способности происходит «сбой» в развитии коммуникативной, ритмической, познавательной, символической и других способностей, что выражается в трудностях усвоения эталонов, символов, условных заместителей, моделей и приводит к расстройству общей способности к обучению [1, 60 – 66], [5, 304]. Несмотря на постоянный интерес исследователей к изучению проявлений языковой способности и её влияния на успешность компенсации речевых нарушений, в настоящее время

отсутствует целостная, теоретически обоснованная методика её формирования у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) [6; 4].

Н. В. Микляева предположила, что целенаправленная и систематическая работа по развитию языковой способности в структуре преодоления ОНР у детей сформирует прочный и разносторонний механизм компенсации речевого дефекта. На основании изучения особенности системогенеза синтаксических, семантических и фонетических ориентировок у детей с нарушенным и нормальным речевым развитием, и анализа полученных данных, Н. В. Микляева в своем исследовании приходит к следующим выводам:

1. Развитие языковой способности у детей с ОНР подчиняется тем же психолого-педагогическим закономерностям, что и у нормально развивающихся дошкольников. Условиями становления языковой способности является формирование комплексных познавательно-языковых, коммуникативно-языковых, ритмико-языковых и других видов ориентировок. Затем происходит их перенос по аналогии на языковой материал и интеграция в систему синтаксических, лексико-семантических и фонологических ориентировок. Ориентируясь в языковом материале на ситуацию взаимодействия, на «чувство языка» и проводя аналогию с усвоенным речевым образцом, у ребенка формируется индивидуальная речевая система, аналогичная, а не тождественная системе родного языка.

2. У детей с ОНР отмечается ряд особенностей в развитии языковой способности, которые позволяют говорить о её дефицитности. Особенности протекания нейрофизиологических механизмов у детей с речевыми нарушениями задерживают процессы формирования и интеграции ориентировочных действий в языковом материале. Несмотря на то, что после 5 лет у дошкольников с ОНР начинают налаживаться интеграционные связи между фонологическим и семантическим компонентом языковой способности, процесс первичной интеграции всех компонентов продолжается даже в младшем школьном возрасте. Следовательно, по мнению Н. В. Микляевой, если в процессе коррекционно-логопедической работы не уделять внимание формированию системы языковых ориентировок, то у детей с ОНР языковая способность будет формироваться медленно, фрагментарно, не приобретет целостность, то есть не сможет функционировать как система.

Согласно результатам проведенного исследования, Н. В. Микляева разработала систему коррекционной работы, общими направлениями которой являются: развитие универсальных для всех способностей типов ориентировочных действий и перенос их по аналогии на языковой материал, развитие процессов интеграции языковых ориентировок, формирование ведущих языковых установок, характерных для нормально развивающихся детей. Развитие языковой способности должно происходить в системе традиционных коррекционно-логопедических мероприятий по преодолению ОНР у младших дошкольников.

Систему логопедической работы по преодолению ОНР, опирающуюся на развитие языковой способности, Н. В. Микляева строила поэтапно.

Задачи I этапа работы: формирование языковой установки; формирование комплексных фонетико-синтаксических, фонетико-семантических и семантико-синтаксических ориентировок по подражанию и образцу.

Опираясь на ведущую языковую ориентировку в фонологическом компоненте у детей 3-4 лет с ОНР, вводится комплекс приемов, позволяющий научить детей оречевлять проблемную ситуацию. Соотнесение звукового комплекса с понятием способствует выделению ребенком контура слова, а главным условием формирования связи образа и слова является фиксация внимания на ударном звуке, слоге.

Далее восстанавливают ориентировку на смысл ситуации, при этом педагог сначала фиксирует в своем высказывании только рему, затем, использует цепную структуру текста с рематическим погружением, предлагая ступенчатую инструкцию. Формирование комплексных ориентировок связано с усвоением ритма повторности, ориентированного на часто употребляемые слова и появлением двусловных высказываний. Сопряжено – отраженное проговаривание потешек, детских стихотворений и текстов песенок, с договариванием окончаний, выделением ударного слога, отработкой двигательного ритма, создание при этом ярких эмоциональных впечатлений способствует возникновению у детей как ассоциативных, так и корреляционных (взаимозависимых) связей между фонетическими и синтаксическими ориентировками.

Задачи II (основного) этапа работы: формирование аналогии как основного способа ориентировочных действий в практической деятельности и перенос ориентировки по аналогии на языковой материал.

Н. В. Микляева отмечает, что к началу данного этапа у детей с ОНР появляются предметные ориентировки по образцу и памяти. Необходимо приступить к формированию предметно-игровых действий с замещением предметов. Действия замещения заставляют ребенка ориентироваться на способ употребления предмета и подыскивать аналогии, позволяющие использовать другие предметы в качестве заместителей. В связи с этим рекомендуется использовать задания на определение недостающих деталей, дополнение до целого, подбор похожих предметов, группировку по заданным свойствам, подбор предметов-заместителей. Данные виды аналогии формируются в процессе выполнения заданий по развитию мышления и расширению объема кратковременной речевой памяти.

Важным разделом данного этапа является формирование фонетического ориентирования по аналогии. В игровой форме вводится ориентировка на дифференциальные признаки фонем, далее ребенок участвует в создании их моделей, затем обучается выделению общих признаков некоторых гласных и согласных звуков (губно-губных, язычно-альвеолярных, язычно-среднеязычных). Постепенно ребенка подводят к пониманию смыслозначительных признаков фонем, начинают развивать фонематический и слоговой синтез. После того, как налажен механизм улавливания звуковых и слоговых регулярностей в языковом материале, приступают к формированию синтаксической ориентировки по аналогии. Здесь последовательно сменяют друг друга следующие направления: формирование ориентировки на одушевленность – неодушевленность существительного, ориентировки на род существительного, глагола и прилагательного, ориентировки на падеж и число существительного.

Автор исследования отмечает, что в конце данного этапа коррекционно-логопедической работы у детей с ОНР в структуре ранее недифференцированных, аморфных слов появляются четкие фонемы ударного слога и морфемы, характерные для определенных грамматических категорий. Это приводит к бурному росту словаря, появлению слов из трех слогов и распространению фразы до 3–5 слов.

Задачи III (завершающего) этапа работы: формирование комплексных фонетико–семантических, фонетико–синтаксических и семантико–синтаксических ориентировок по аналогии; формирование интеграционных связей между всеми типами ориентировок по аналогии; формирование интеграционных связей вокруг синтаксического компонента языковой способности.

Работа начинается с систематизации накопленного к этому времени словаря. На данном этапе вводятся задания на устойчивость и переключаемость слухового внимания, которые развивают у детей умение соотносить словоформы слова и умение выбирать из ряда словообразовательную пару. Относительно заданных звукоподражаний образуются глаголы и существительные, уменьшительно–ласкательные формы существительных и приставочные глаголы. После формирования ориентировки по аналогии на сходные морфемы, педагог активизирует ориентировку на «чувство языка», которое проявляется как эмоциональное, неосознанное обобщение опыта словообразования.

В процессе развития навыков языкового анализа формируются умения определять границы синтагм и предложения, распознавать в структуре предложения слова, одинаковые по звуковому составу и отличными синтаксическими функциями.

Отражая предметные отношения в реальной действительности, применяют прием «параллельной» работы с ребенком по парам картинок, отличающихся одним признаком. Далее формируют комплексную ориентировку относительно главных членов предложения, прежде всего, сказуемого, выраженного глаголом. Ориентировка осуществляется относительно синтаксических категорий глаголов (лица, числа, рода, времени), которые обеспечивают реализацию его в предложении [7, 176].

Н. В. Микляева отмечает, что наибольшие трудности данного этапа работы связаны с затруднениями детей в самостоятельном определении уровня ориентировки, невозможности переключиться с одного компонента языковой способности на другой. Для преодоления возникающих трудностей используются специфические приемы, направленные на формирование межполушарного взаимодействия и доминанты полушарий, которые опосредуются речью детей. С целью интеграции языковых ориентировок проводятся «синестетические» игры на свободную ассоциацию, игры с

символизацией. Далее проводится работа по развитию внутреннего программирования высказывания, данная операция формируется благодаря «свертыванию» механизма языковой способности во внутренний план. [8, 61], [9, 577].

По данным Н. В. Микляевой, к концу III этапа обучения показатели языковой способности у детей с ОНР были приближены к показателям нормы. Воспитанники с аналогичными формами ОНР, обучавшиеся по традиционной методике, отличались в замедлении темпов прироста показателей языковой способности.

Таким образом, результаты обучающего эксперимента свидетельствуют о том, что предложенный комплекс приемов и упражнений по формированию языковой активности в системе коррекционно-логопедической работы имеет высокую эффективность благодаря комплексному подходу и развитию языковой, коммуникативной и интеллектуальной способностей. Это проявляется в повышении восприимчивости детей к обучающей помощи взрослого, появлении и развертывании универсальных для человеческих способностей ориентировок по подражанию, образцу, памяти, аналогии, на «чувство языка» и возникновении корреляционных связей между отдельными компонентами языковой способности. А система коррекционно-логопедической работы, кроме таких качеств, как единство и целостность компонентов, приобретает устойчивость и подвижность, что обеспечивает гибкость педагогического процесса и формирует прочный, разносторонний механизм компенсации речевого нарушения.

#### Литература

1. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю. Ф. Гаркуша // Дефектология. – 1988. – № 2.
2. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи). Пособие для логопедов. / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999.

4. Левина, Р. Е. Изучение неговорящих детей (алаликов). Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. Т. II – М. : Владос, 1997.

5. Мاستюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии./ Е. М. Мاستюкова. – М. : Владос, 1997.

6. Микляева, Н. В. Совершенствование коррекционно–логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности: Дис.на соиск. уч. степени кандидата пед. наук / Моск. пед. ун-т. – М. : 2001.

7. Пешковский, А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики./ А. М. Пешковский – М. : Гос. издат., 1930.

8. Ушакова, О. С. Развитие речи детей четырех–семи лет. / О. С. Ушакова. // Дошкольное воспитание. – 1995, № 1.

9. Ушакова, Т. Н. Функциональные структуры 2 – ой сигнальной системы. Дис. докт. филол. наук. – М. 1971.

10. Халилова, Л. Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральным параличом / Халилова Л. Б. // Дефектология. – 1990. – № 1.

11. Шаховская, С. Н. развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / Л. Б. Халилова, С. Н. Шаховская. – М. : Экономика, 1997.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ  
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПРИ КОРРЕКЦИИ  
ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Л. И. Масленикова,  
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение –  
детский сад № 497, г. Екатеринбург*

У детей с нарушением звукопроизношения часто наблюдаются мелодико–интонационные расстройства. Именно они в наибольшей степени влияют на разборчивость и эмоциональную выразительность речи детей. Для