

О. В. Краснова, Е. А. Карпушкина
Россия, Пенза

O.V. Krasnova, E.A. Karpushkina
Russia, Penza

**КОРРЕКЦИЯ
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ
НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ В РАННЕМ
И ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**CORRECTION
OF SPEECH-COGITATIVE
DISORDERS OF CHILDREN IN THE
EARLY AND PRE-SCHOOL AGE**

Аннотация. Показана роль речи в структурно-динамической картине развития в периоды детства; охарактеризован подход к коррекционной работе по развитию речи со сверхзадачей приближения развития ребенка к норме онтогенеза – формирования новообразований, тормозившихся нарушениями развития речи; констатирована эффективность данного подхода для процесса коррекции речемыслительной деятельности и потенциальная теоретическая значимость выдвинутой идеи как для специальной педагогики, так и для психологии развития.

Abstract. The role of verbal ability in the structural and dynamic picture of the development in childhood is shown; characterized is the approach to remedial work on the development of speech with the supergoal to come closer to normal child development model of ontogenesis – formation of the properties, which were inhibited by speech disabilities; proved is the effectiveness of this approach for the process of correction of speech-cogitative activity and the potential theoretical importance of this idea for special education, and for developmental psychology.

Ключевые слова: онтогенез; структурная динамика; психические новообразования; речемыслительные нарушения; система коррекции.

Key words: ontogenesis; structural dynamics; structural dynamics, mental properties, speech-cogitative disorders; correction system.

Сведения об авторе: Ольга Викторовна Краснова, кандидат педагогических наук, доцент.

About the author: Olga Viktorovna Krasnova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Место работы: кафедра педагогики и психологии профессионального обучения, ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет имени В. Г. Белинского».

Place of employment: Chair of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Penza State University n.a. V. G. Belinsky.

Сведения об авторе: Елена Александровна Карпушкина, кандидат педагогических наук, доцент.

About the author: Elena Aleksandrovna Karpushkina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Место работы: кафедра педагогики и психологии начального и специального образования, ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет имени В. Г. Белинского».

Place of employment: Chair of Pedagogy and Psychology of Primary and Special Education, Penza State University n.a. V. G. Belinsky.

Контактная информация: e-mail: krasnova@mail.ru

Речь выступает значимым фактором в структуре механизма развития личности. Все критические периоды детства связаны с речевыми новообразованиями.

В данной статье мы хотим показать и подчеркнуть роль речи в структурно-динамической картине развития личности, характер и значение вторичных нарушений речи и их следствия для процесса развития личности, в связи с этим охарактеризовать подход к коррекционной работе по развитию речи со сверхзадачей возврата, приближения развития ребенка к нормальной модели онтогенеза, а именно: формирования новообразований, тормозившихся речевыми отклонениями; констатировать эффективность данного подхода для самого процесса

коррекции речемыслительной деятельности и потенциальную теоретическую значимость выдвинутой идеи как для специальной педагогики, так и для психологии развития. Рассмотрим структурно-динамическую модель онтогенеза личности.

Онтогенез личности реализуется как результат функционирования и развития системы педагогических взаимодействий развивающейся личности с субъектами, реализующими целенаправленное воздействие на нее с целью ее развития, становления ее как человека со всем присущими ему культурно-историческими содержательными и ценностными атрибутами.

Структурная динамика онтогенеза представлена на рис. 1.

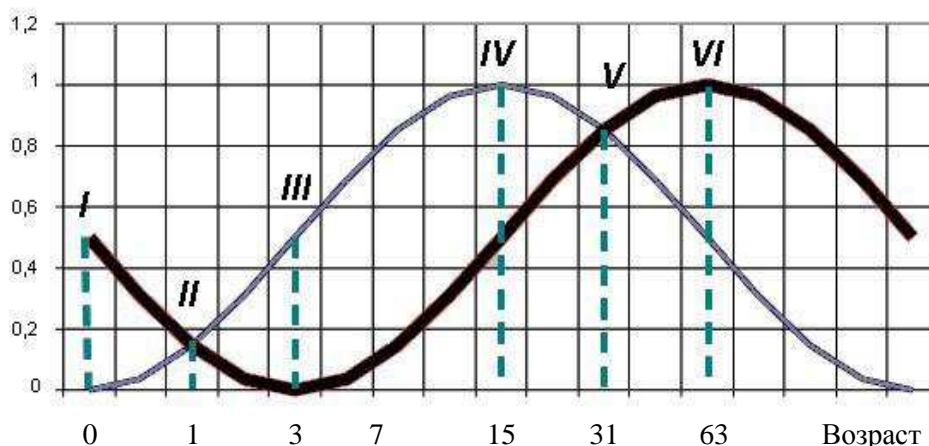


Рис. 1. Структурная динамика процесса развития личности в онтогенезе [7]

Тонкая линия на графике – воспитывающие влияния на ребенка (взрослого), начинающиеся с рождения, растущие, как видно на графике, до 15 лет, и снижающиеся с этого

момента, но не уходящие в ноль никогда: формирующе-развивающее (а также сдерживающее) влияние взрослый человек испытывает со

стороны старших, общественной морали, идеологии, литературы и пр.

Толстая линия на графике отражает роль собственной активности человека в процессе развития. Сначала эта активность детерминруется природными врожденными особенностями. Но каковы бы они ни были – по мере развития возрастает роль фактора целенаправленных развивающих воздействий – со стороны взрослых в детском возрасте. Усиление их роли до доминирования обеспечивается, в первую очередь, развитием речи. На основе механизма, который представлен ниже, рассмотрим подробнее зависимость процесса развития от активности ребенка, обусловленной преимущественно его врожденными особенностями. Снижение (на *данном* графике показано: до нуля) происходит в возрасте трех лет, когда большинство детей становятся способны не только самостоятельно есть, но и самостоятельно цивилизованно реализовывать физиологические потребности («туалет, горшок, а не штаны», на значимость приобретения данной независимости указывают многие работы, наиболее известна среди них эпигенетическая концепция Э. Эриксона). С этого момента растет иная – социально, культурно обусловленная – активность ребенка и далее взрослого человека, которая начинает снижаться только тогда, когда становятся субъективно ощутимыми процессы старения организма, ухудшения физиологических процессов.

Как видно, график точно отражает структуру и динамику (направления изменений влияний факторов) каждого момента и периода развития. Возрастные границы периодов индивидуальны, на графике границы приведены в соответствие с обобщенными результатами [7].

Критические моменты онтогенеза представлены на графике в понятном виде: каждый из них – изменение доминирования того или иного фактора, либо изменение направления изменений влияний факторов (со снижения на рост или наоборот). Другие экстремальные точки не отмечены как критические, но также интересны в плане анализа. Например, точки (возрасты), в которых производные по факторам меняются с роста на снижение или наоборот. Таков момент ситуации развития в семь лет.

В развитии в периоды детства происходят три важнейших критических перелома, связанных с речью, – все кризисы детства в значительной мере связаны с развитием речи.

В первый перелом, как видно на рис. 1, происходит буквально следующее: влияние фактора целенаправленных развивающих воздействий / взаимодействий начинает преобладать в процессе развития над значимостью фактора природно обусловленной (в данном периоде) собственной активности ребенка. До этого так или иначе взрослые адаптировались и принимали как данность врожденные особенности ребенка: объективную беспомощность, биологические потребности в питании, сне, сухом белье, другие

индивидуальные особенности, возможно, и пороки внутриутробного развития: нарушения функционирования органов и систем, обмена веществ и, главное, функций, связанных с возможностями познания окружающего мира, – двигательных, слуховых и зрительных. Развитие до года происходит прежде всего на основе врожденных рефлексов, возможностей, патологий. В год, а с учетом констатируемой нами акселерации – и раньше, ребенок уже не беспомощное природное существо, а человек со множеством культурных приобретений: при отсутствии патологии – самостоятельным прямохождением, расширяющим горизонты передвижения и возможности познания; с культурными потребностями и привычками – есть ложкой, вытирать и требовать вымыть лицо, вымазанное едой; он знаком с другими социально приобретенными разумными действиями, знает назначение и функции многих предметов, умеет произвольно использовать взрослого как инструмент реализации своих потребностей и, главное, понимает связь очень большого количества названий с предметами, явлениями и действиями, которые они обозначают, умея пока произносить при этом лишь небольшую часть из них. На основе этого становится возможна – и это качественный прорыв! – коммуникация между ребенком и *понимающим его* взрослым на внеситуативные темы. Посторонние взрослые могут испытывать затруднения в этом процессе в связи с тем, что произношение слов ребенком

пока находится на стадии так называемой автономной речи, когда ребенок употребляет свои уникальные слова или слоги для обозначения предметов, явлений и действий, а не общеупотребительные в языке социума. Хотя уникальность их относительна: например, исследователи, наблюдавшие за детьми разных языковых групп, констатируют раннее использование слога КА для обозначения не менее чем одиннадцати разных явлений, процессов и предметов. В русском языке это кошечКА, собачКА, книжечКА, АндрейКА, зайКА, солнышКА(о), глазКИ (глазиК), носиК, девочКА, КА(о)стер, подушКА, ЧебурашКА (конкретно этот набор – по наблюдениям за одним ребенком).

Возможность коммуникации не только на тему *видимых в момент разговора* явлений, но и о невидимых, удаленных в пространстве и времени – когда-то и где-то увиденных – дает основания для продуктивного обмена значимой для развития информацией, в том числе для освоения множества новых слов и грамматики языка, понимания смысла языковых конструкций, запоминания связи выражений и интонаций с содержанием обсуждаемых вопросов. Это – возможность ускорения социального научения и, таким образом, новое качество процесса развития. Разумеется, это еще не связная или контекстная речь, подразумевающая «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя; все в ней должно быть

понятно для другого из самого контекста», а ситуативная в том смысле, что «смысловое содержание речи становится понятным лишь будучи взято совместно с этой ситуацией», к которой относится его речь [8].

Для того чтобы описанный переход реализовался, необходимо разумное информационно насыщенное речевое и двигательное взаимодействие с ребенком с рождения до года – во все моменты, когда ребенок не спит, он должен получать информацию – демонстрации и называние предметов, изображений, людей, действий, одобрительные интонации, мимика и объятия – позитивные подкрепления познавательного процесса, который сам по себе дает ребенку положительные эмоции, доставляет удовольствие. Внимание ребенка до года невозможно перегрузить: он сам переключится, отвлечется, как только устанет.

В развитии детей с сенсорными нарушениями еще более значима роль взрослого: словарный запас, языковые конструкции формируются в особых условиях ограничения познавательных возможностей. В развитии речи слепых детей ограничение состоит не только в невозможности зрительного восприятия объектов окружающего мира, но и лица взрослого с его мимикой. Для нормального речевого развития слепых детей важно организовать среду, насыщенную звуками, речью, – связывать действия, предметы, воспринимаемые на ощупь и запах, со звучанием соответствующих слов. В развитии речи глухих детей ограничение связано с

отсутствием собственно той основной возможности, благодаря которой речь стала основным средством общения, – возможности передачи звукового сообщения на расстоянии и «со спины». Для нормального речевого развития глухих детей важно связывание взглядом предметов, демонстрации действий и формирование обозначений жестами, прикосновениями и движением губ явлений, действий, предметов.

Речевое развитие до года, как показано выше, – основа качественного перехода к периоду речевого общения и обучения. Недостаточно интенсивное общение до года, как и врожденные неврологические нарушения, ведет к отставанию речевого развития. Здесь критическим периодом считается возраст 14-18 месяцев, когда неблагоприятные факторы могут отразиться на развитии речи ребенка, а речевые нарушения приводить к невозможности реализации механизма онтогенеза на данном этапе.

Коррекционная работа с детьми с речевыми нарушениями, таким образом, сверхзадачей может иметь приведение процесса развития ребенка как можно ближе к нормальному, реализующемуся посредством описанного синергетического механизма (синергия – совместное действие). Первая по хронологии «сверхзадача» коррекции речи в раннем возрасте – обеспечить не свершившийся в один год переход к речевому общению и обучению. Для ее реализации необходима работа на уровне содержания нормального речевого развития до года.

Возраст трех лет венчает сензитивный период развития речи. Наряду с опосредованно связанным с речью освоением многочисленных действий по самообслуживанию, а также трудовых, игровых, познавательных в районе трех лет фиксируется становление новой лексико-грамматической конструкции – правильного употребления в речи местоимения «Я» и, далее, его падежей.

По версии Л. И. Божович, именно с употреблением «Я» впервые обнаруживает себя личность ребенка [2].

Немного раньше этого момента ребенок, который часто слышит предложения с местоимением ТЫ, обращенные к нему, начинает употреблять предложения с местоимением ТЫ – в тех случаях, где должно быть местоимение Я. «ТЫ хочет играть!» – говорит ребенок о себе, когда его пытаются уложить спать. Еще раньше он употреблял свое имя и описание действий и пожеланий в третьем лице: «Дай Пете ...».

В этот критический период (3 года) интенсивно развивается связная речь. В этот период могут возникать такие нарушения как заикание и мутизм.

Не рассуждая о психологическом смысле корректного употребления местоимения Я (отделение себя от взрослого в связи с освоением основных действий по самообслуживанию, формирование субъектности, ответственности, обоснованности действий и пр.), очевидно, что работа по развитию речи у детей после трех лет должна как минимум или как признак нормы

сформировать отсутствующее новообразование, связанное с корректным формулированием и употреблением Я-конструкций.

В семь лет обнаруживается максимум разницы между мерами влияния целенаправленного обучения (взрослыми) и собственной активностью растущей личности.

Л. С. Выготский показал, что к школьному возрасту осуществляется переход от внешней к внутренней речи [4]. Н. Постман пишет, что человек по своей природе устноговорящее существо, в «неграмотном» мире к семи годам он окончательно овладевает всеми секретами речи и потому становится полноценным [11]. Очевидно, что имеется в виду не произношение, а качество, сложность рече-мыслительного: 1) отражения реальности, 2) понимания другого, собственно восприятия, интерпретации – функции речи (знаков) как орудия действия на себя по Л. С. Выготскому, а также и качество коммуникации в смысле 3) оформления и трансляции смыслов, точного донесения до собеседника не только проблем, нюансов ситуации, обстановки, средств, но и внутренних ощущений, гипотез, умозаключений. Все три аспекта, поднятые одновременно на более высокий уровень, дают ту синергию, которая обеспечивает качественный скачок в эффективности всех взаимодействий личности, включая целенаправленно развивающие ее: ребенок не только более точно понимает и более сложно интерпретирует поступающую информацию, но и способен добыть необ-

ходимую ему информацию, уточнить, объяснить взрослому свои трудности – этому учат в старшей и подготовительной группах детского сада и в начальной школе (во всяком случае, должны учить!).

Речь в указанных трех аспектах совершенствуется всю жизнь, однако понятно и то, что к семи годам благодаря указанной относительной полноте развития устной речи, находящейся в тесной связи почти со всеми видами мышления, ребенок становится способен довольно полно и тонко понимать содержание и передаваемые с его помощью идеи, смыслы (других, от других). Благодаря этому детям удается все более эффективно выполнять предлагаемые взрослыми действия, совершенствовать все виды активности (главная среди которых – чтение – *асоциальное, индивидуализирующее* умение) и обеспечивать рост этой активности: у ребенка появляются пока не цели, но инструменты и способы саморазвития, быстро делающие неактуальными и замещающие собой тот максимальный объем, методы и формы воздействия со стороны взрослых, из которого они сами произросли (отмирание некогда актуальных для развития форм и средств – механизм обратного действия по Д. И. Фельдштейну [12]).

К семи годам интериоризированные содержания и собственный опыт таковы, что ребенок способен понять роль, значимость взрослых и необходимость обучаться или хотя бы подчиняться им, при этом уровень интеллектуального развития и

развития устной речи обеспечивают высокую эффективность информационного развивающего взаимодействия со взрослыми при отсутствии в данный момент возможности самостоятельного целенаправленного поиска, выбора и добывания информации – пока ребенок не умеет читать в смысле извлекать содержание, а не складывать буквы. Модель отражает, что разница между факторами в соответствующий момент максимальна: взрослый имеет максимум возможностей для эффективного обучающего влияния, но, научив ребенка смыслопорождающему чтению, взрослый, во-первых, утрачивает свою уникальность как источника знаний, во-вторых, проводит Рубикон между подражанием и более зрелым механизмом – порождением – который является результатом креативной рефлексии (В. В. Агеев, у К. Н. Поливановой и др. – *смыслопорождение*) и начинает постепенно доминировать над подражанием [1; 10]. На основании вышеперечисленного и реализуются дальнейшие тенденции периода – замедление роста по фактору целенаправленных влияний социума на развитие личности и ускорение роста фактора собственной активности личности.

Смыслопорождающее чтение как индивидуализирующая деятельность обеспечивает начало, переход от интеграции к дифференциации в системе взаимодействий, детерминирующей развитие личности – то есть коренную перестройку режима функционирования системы.

Таким образом, коррекция нарушений речевого развития в семь лет и далее в качестве сверхзадачи может иметь формирование полноценной мыслительной и коммуникативной сторон устной речи и на этой основе смыслопорождающего чтения. Указанные сверхзадачи, очевидно, в меньшей степени связаны с корректностью произношения, а затрагивают другие – более значимые аспекты речи и ее нарушений.

Очевидный факт того, что наиболее глубокие нарушения речи являются препятствием, тормозом онтогенеза личности, порождает такую же очевидную идею организации работы по коррекции наиболее сложных речевых нарушений как средства коррекции онтогенеза личности в периоды детства. Разработка этой идеи может дать практически полезные результаты как для специальной педагогики, так и для психологии развития.

Анализ известных нам подходов к изучению языкового развития детей с нарушением речи обнаруживает наряду с несомненными достоинствами факты недостаточного их соответствия требованиям современной педагогической науки и практики. Необходимость в разработке важнейших аспектов коррекционной работы актуализирует значимость педагогических, психологических и психолингвистических исследований, требует глубокой научной и практической проработки вопросов, связанных с ее постановкой и решением. Ранний этап формирования детской речи, в том числе и овладение словом, представлен в публика-

циях Е. Н. Винарской, Н. И. Жинкина, Е. И. Исениной, М. М. Кольцовой, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Д. Б. Элькониной и др.

Недооценка возможностей раннего возраста приводит к тому, что многие его резервы остаются нераскрытыми и впоследствии отставание компенсируется с трудом и не полностью.

Первые детские слова в подлинном их смысле появляются в 12-13 месяцев жизни и развития ребенка. Эксперименты показали, что способность ассоциировать звук со зрительным впечатлением существует у ребенка задолго до времени появления слов, однако ее одной оказывается недостаточно для возникновения слова как символа, то есть в его полноценной функции. Подлинное слово появляется тогда, когда ребенок приходит к пониманию того, что словами люди хотят направить его на что-то; хотят, чтобы он понял что-то, произвел те или иные действия. Это и есть понимание интенциональной стороны речи. Осмысленность услышанной речи возникает у детей тогда, когда слово включается в контекст понятного действия. А действенность слова в том и состоит, что оно выражает интенции говорящего.

Задержка гуления, его неинтонированность, запаздывание фазы лепета (иногда он появляется к двум годам, а в норме – к четырем-шести месяцам), его необращенность ко взрослому – все эти признаки являются симптомами речевых нарушений. При этом лепет характеризует-

ся фрагментарностью, бледностью звуковых комплексов, назализуются гласные – о, э, ы, и; согласные – п, б, к, с. По мере роста ребенка в диагностике нарушений все большее значение начинают приобретать речевые симптомы, стойкие нарушения произношения.

Пластичность нервной системы у ребенка не беспредельна и с возрастом значительно понижается, поэтому работа по диагностике, профилактике, коррекции и формированию речи с опорой на сохраненные системы мозга должна начинаться в самом раннем возрасте.

Анализируя проблему недоразвития речи у детей, исследователи отмечают наличие у большинства из них стойких ограничений когнитивных возможностей языка, недостаточный динамизм сенсорно-перцептивных и речемыслительных процессов, участвующих в организации речепроизводства (Т. В. Ахутина, Б. М. Гриншпун, Г. С. Гуменная, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Собонович, Л. Б. Халилова, С. Н. Шаховская).

Исходя из необходимости решения комплекса коррекционно-педагогических задач, Р. Е. Левина и ее коллеги свели многообразие речевого недоразвития к 3 уровням: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития. На каждом из них выделяются основные трудности в развитии речи, задерживающие формирование всех компонентов речезыковой системы, при переходе от одного уровня к другому отмечается появление новых рече-

зыковых единиц. Эта периодизация была дополнена 4 уровнем недоразвития речи, предложенным Т. Б. Филичевой [13].

В. И. Лубовский выявил, что помимо закономерностей развития аномальных детей, подчеркивающих их трудности, существуют и закономерности положительного характера, выделенные при изучении словесной регуляции действий у детей. Как показал в своих исследованиях В. И. Лубовский, при нормальном психофизическом развитии значение этой способности все уменьшается и все большую роль приобретает образование связей на основе опосредования словесной системой, словесным обобщением. При нарушенном развитии большое значение следует отводить выработке новых условных связей без участия словесной системы или чаще при неполном словесном опосредовании. Эту закономерность можно рассматривать как компенсаторный механизм, способствующий более легкому образованию условных связей [2].

Реализация идеи «Коррекция речи как коррекция нарушенного механизма онтогенеза» в формирующей работе обусловлено обозначенной выше логикой и опирается на опыт автора Е. А. Карпушкиной в экспериментально-практической работе по поиску и обоснованию рациональных путей и способов обучения детей с отклонениями речи [1]. Мы попытались разработать систему коррекции речевых нарушений «Через коррекцию речевых нарушений к коррекции нарушений онтогенеза».

Основными принципами, базовыми положениями системы в соответствии с отечественной психолого-педагогической традицией, опытом коррекционной работы и в соответствии с выдвинутой идеей стали:

- Принцип ведущей роли обучения в развитии.
- Принцип раннего начала коррекции.
- Ориентация на зону ближайшего развития.
- Опора на биологические условия – наследственную программу и созревание функций, в том числе межполушарной асимметрии.
- Сочетание информационного и деятельностного подходов к коррекции речи.
- Принцип последовательности (от слов-команд к словам-названиям, от узнавания к произвольной актуализации, от слов-названий к двусловным предложениям и т. д., от коммуникативно-инструментальной к мыслительной функции речи).
- Сочетание групповой и индивидуальной форм.
- Опора на компенсаторные механизмы.
- Дифференциации первичного нарушения и вторичных отклонений.
- Определение роли диагностированных речевых нарушений речи в структурной динамике процесса развития личности.
- Приведение к норме структурной динамики онтогенеза личности ребенка.
- Дифференциация нарушений, но комплексного подхода к их коррекции.
- Критерий достижения цели – актуальное психическое новообразование.
- Контроль эффективности – в практических жизненных ситуациях.
- Усвоение единиц языка в его основных функциональных отношениях (синтагматических, парадигматических, иерархических).
- Единство грамматики и семантики в коррекции.
- Ведущая роль синтаксиса на всех стадиях коррекции и возраста.

В соответствии с изложенными принципами проведен обобщенный анализ речевых и рече-мыслительных нарушений с позиции их влияния на три значимых возрастных новообразования – одного, года, трех и семи лет, анализ кратко представлен в таблице 1.

АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОДЫ ДЕТСТВА

Возраст/ этап	Речевое новообразование возраста/ качественные скачки в онтогенезе, происходящие на основе речевых новообразований и/или проявляющиеся в речи	Состояние рече-языковой сферы при нарушенном развитии, влияние нарушения на онтогенез			
		Фонетические нарушения	Просодические нарушения	Лексико-грамматические нарушения	Нарушения синтаксиса и связной речи
До года:	В 2-4 месяца появляется гуление. 4 мес. – 1 год – лепет. К году ребенок понимает достаточное число слов и выражений / По Л. С. Выготскому в 10-14 мес. происходит переход от автономной речи к языковой. В плане познавательных инструментов дальнейшего развития важно, что ребенок становится способен говорить и воспринимать речь взрослого о предметах вне области обзора	-	Если гуление и лепет неинтонированы, редкие, практически отсутствуют, то это приведет к задержке появления первых слов и выражений, трудностям понимания.	<i>* Не понимая слова и выражения, ребенок не будет употреблять их в собственной речи. Если связи между явлениями и словами не формируются – это приведет к торможению в сфере «культурного» познания и может заложить трудности в развитии мышления.</i>	-
Второй год жизни: Дограмматический этап освоения языка Третий год жизни: освоение грамматики языка	Активное усвоение словаря. Овладение простым предложением / Появление «Я» – корректное его употребление в повседневной речи – момент психологического отделения себя от взрослого в связи с преодолением зависимости от взрослых в повседневных действиях (самостоятельно в туалет и одеваться – наиболее сложные из них), новая активность – социальное	Звукопроизношение имеет свои возрастные особенности. При акценте ближайшего окружения на состоянии звукопроизношения могут быть негативные реакции вплоть до отказа говорить.	-	Второй год: грамматические закономерности только начинают усваиваться в норме ребенком. Третий год: при недостаточном словарном запасе ребенок не может выразить свои потребности и желания в общении с посторонними людьми (родители, как правило, понимают и при нарушениях).	<i>В случае отсутствия в речи на третьем году жизни простых предложений, которые при нормальном психофизическом развитии уже имеются, ребенок с сохранным интеллектом использует отдельные слова, жесты</i>

	познание: интерес к другим детям, расширение «горизонтов» активности без взрослых, использование речи в познании людей, предметов, деятельности				<i>и мимику в сочетании со словами и словоподражаниями.</i>
Четвертый – пятый годы	Период овладения синтаксическими структурами и диалогической речью / Качественных скачков в развитии не происходит, период «накопления».	Звукопроизношение еще <i>может</i> быть не донца сформировано, что может и не мешать социальным взаимодействиям ребенка в своей возрастной группе и тем более с близкими взрослыми.	-	<i>Если отмечается бедность словаря, недостаточность понимания слов и выражений, грамматические конструкции не усваиваются, то это свидетельствует о нарушении речевого развития и может наложить отпечаток на качество игровой деятельности, являющейся ведущей в периоде.</i>	<i>Недоразвитие синтаксиса и диалогической речи может привести к трудностям установления контактов со сверстниками и взрослыми.</i>
Шестой-седьмой годы	Период овладения монологической речью / Период подготовки к смыслообразующему чтению – автономизирующей, еще более отделяющей ребенка от взрослого, деятельности.	Несформированность звукопроизношения <i>может</i> привести к трудностям овладения грамотой, а в дальнейшем к неуспеваемости в школе.	-	<i>Нарушения лексико-грамматического строя могут свидетельствовать о нарушениях речевого развития, а в дальнейшем привести к трудностям усвоения школьного материала, невозможности качественного перехода к смысловому чтению</i>	<i>Недоразвитие связной речи может привести к трудностям установления контактов со сверстниками и взрослыми, трудностям выполнения совместных действий / деятельности.</i>

**В таблице жирным курсивом выделены нарушения, наиболее значимо влияющие на онтогенез, коррекция которых наиболее важна в плане обеспечения возрастных новообразований онтогенеза.*

В процессе логопедической работы, учитывая изложенные принципы, необходимо ориентироваться на естественную хронологию процесса (в норме) и опору в диагностике на использование речевых новообразований в деятельности, познании и общении. В ходе реализации основных разделов языковой работы целесообразно применение наглядности, в частности внешних схематических опор. Практическое усвоение материала детьми с речевыми нарушениями базируется на использовании следующей схемы:

- первичное понимание предъявляемого материала (восприятие может быть глобальным или расчлененным, что зависит от цели обучения);
- выполнение аналитических и синтетических упражнений на ограниченном лингвистическом материале, сопоставление частных явлений (вариантов) по теме;
- дифференциация сходных явлений по нескольким темам;
- самостоятельное применение усвоенного навыка.

От этапа к этапу постепенно уменьшается роль внешних опор, при этом значительно возрастает значение речевых упражнений и заданий, приближенных к реальным жизненным ситуациям.

Усвоение языковых правил должно опираться на бытовую речевую деятельность, на широкое использование разнообразных наглядных и воображаемых ситуаций как предметной основы содержания речи. К предметной наглядности

каждый раз следует присоединять речевые образцы и схемы языковых единиц; последние, в свою очередь, моделируют структуры предложений, используемые в качестве лингвистического материала. Синтаксические модели состояются из разнообразных графических, символических и вербальных средств.

В рамках моделируемого учебного процесса могут быть использованы элементы моделей трех рядов: модели ситуации, модели изучаемого предмета и модели способов анализа или порождения предложения. Перечисленные модели выполняют следующие функции: они фиксируют свойства и состав языковых единиц, являются чувственной опорой абстрагирования и обобщения, программируют операционный состав действий анализа и порождения предложения, например, необходимо расширить предложение по вопросам в схеме:

Откуда? (из дома, из школы)
↑
как? ← Идет девочка → какая?
(медленно, (маленькая,
быстро) ↓ красивая ...)
куда?
(в школу, домой, в парк...)

Такой подход к усвоению языка позволяет фиксировать как формальные, так и семантические признаки грамматических категорий.

Обучение должно не только обеспечивать детям усвоение знаний, но и выступать в качестве особой деятельности, включающей мотивы, цели, учебные действия, действия контроля и оценки. Как

нам представляется, знания лучше усваиваются путем рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения; должна быть обеспечена внутренняя связь, определяющая содержание и структуру данного круга понятий; исходная связь реализуется через воспроизведение в графических или знаковых моделях; постепенный и своевременный переход от наглядных опор к их выполнению в умственном плане. Например: *любить* → *кого?*; *копать* → *что?*; *покупать* → *что?* → *чем?* → *у кого?* → *за сколько?*

Помимо вышеперечисленного необходимо учитывать психические особенности детей с речевыми нарушениями: их недостаточную ориентировку в условиях языковой задачи, частое несоответствие цели выполняемым действиям, отсутствие в ряде случаев самоконтроля, несовершенство речевой регуляции, неумение использовать приобретенный ими лингвистический опыт в аналогичных речевых ситуациях. Своеобразие психической деятельности детей с речевыми нарушениями приводит к необходимости использования на занятиях специальных упражнений, направленных на обеспечение перехода от одной формы учебного действия к другой, на формирование умения планировать свою деятельность.

Рассмотрение системного устройства языка, опора на действующие в недрах его языковые отношения, их методическая интерпретация в соответствии с изложенной идеей позволяют усилить теорети-

ческие основы коррекционного обучения языку детей с недоразвитием речи, обеспечивая адекватный выбор средств педагогического воздействия.

Коррекционная работа организуется индивидуально и в группе, что определяется конкретными целями обучения, характером подачи лингвистического материала, а также индивидуальными особенностями детей с нарушениями речи. Групповую работу следует индивидуализировать для того, чтобы речь каждого ребенка, посещающего коррекционные занятия, реализовывалась на доступном для него материале, при этом учитывался принцип последовательности и постепенности в расположении языкового материала, и, главное, отслеживалась его онтодинамика, связанная с использованием сформированных навыков.

Прочность усвоения знаний обеспечивается разнообразными тренировочными упражнениями. Сознательное усвоение лингвистических знаний осуществляется через повторение рекомендуемых программой видов речевых конструкций, а главное – через реализацию таких действий с речевым материалом, которые способствуют развитию семантического и грамматического кругозора учащихся, умению устанавливать сходство и различие между соответствующими классами языковых явлений, делать адекватные речевой ситуации выводы и обобщения.

Разработанная система, безусловно, находится в процессе апро-

бации и усовершенствования, первые пилотные работы по ее внедрению дали положительные результаты. В данной статье мы пытались представить и обосновать право на существование, практическую целесообразность подхода, его основную идею и принципы ее реализации, положить начало обсуждения жизнеспособности идеи и подхода.

Литература

1. Агеев, В. В. Значение как средство организации саморазвития. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hpsy.ru/authors/x1581.htm>.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997.
3. Выготский, Л. С. Кризис одного года / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Выготский, Л. С. М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 385 с.
4. Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 5 т. –Т.1.
5. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка. / Л. С. Выготский // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4.
6. Карпушкина, Е. А. Психолого-педагогическое обеспечение логопедической работы с детьми с речевыми нарушениями / Е. А. Карпушкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза: ПГУ, 2008. – № 2.
7. Краснова, О. В. Структурная динамика развития личности в онтогенезе / О. В. Краснова // European social science journal. – 2012. – № 5 (21).
8. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6.
9. Поливанова, К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (Кризис одного года) / К. Н. Поливанова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/991/991042.htm.
10. Постман, Н. Исчезновение детства / Н. Постман // Отечественные записки. – 2004. №3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2004/3>.
11. Ситуативная и контекстная речь / Психологический словарь. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://azps.ru/handbook/s/situ558.html>
12. Фельдштейн, Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – №6.
13. Филичева, Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Т. Б. Филичева // Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999.