

30. Ростомашвили, И.Е. Особенности самосознания подростков в условиях зрительной депривации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И.Е. Ростомашвили. – Санкт-Петербург, 2000. – 183 л.

31. Садыкова, Г.Р. Проблема идентификации эмоций подростками с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] / Г.Р. Садыкова // Концепт. – 2014. – № 6. – С. 111–115. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14159.htm>. Дата доступа: 09.02.2023.

32. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3–8.

33. Хлыстова, Е.В. Развитие перцептивной чувствительности у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Е.В. Хлыстова // Специальное образование. – 2009. – № 2. – С. 50–59.

34. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова. – Москва: МПГУ, 2005. – 183 с.

35. Шимгаева, А.Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / А.Н. Шимгаева. – Москва, 2007. – 24 с.

2.4 МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Горонина Татьяна Петровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры андрагогики
Института повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск,
e-mail: goron.tani@gmail.com

В исследовании рассматриваются методические аспекты комплексного подхода к формированию речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях как сложного интегративного процесса обобщенного отражения существенных характеристик причинно-следственных связей явлений окружающей действительности в форме вербального опосредования. Данный подход способствует функционально-семантической направленности обучения и

осознанию обучающимися семантических операций с языковым материалом. Анализируются методологические основания, принципы, задачи, содержание и методы реализации процесса формирования речемыслительных умений и навыков. Описаны структурные компоненты и этапы реализации методики формирования речемыслительной деятельности у детей с общим недоразвитием речи как условие успешной реализации принципа инклюзии в образовании и совершенствования программы обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании, дети с общим недоразвитием речи, коррекционная работа, методика формирования речемыслительной деятельности, система речемыслительных упражнений, построение суждений, умозаключений.

Кодекс Республики Беларусь об образовании в качестве одного из принципов реализации государственной политики в области образования называет «принцип инклюзии в образовании, обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося». Тенденциями развития системы образования на современном этапе являются обеспечение доступности и вариативности получения образования различными категориями детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) с учетом их образовательных потребностей, создание специальных условий получения образования на всех уровнях образования, реализация принципа инклюзии в образовании.

Инклюзивный подход в образовании – это динамически развивающийся подход, который заключается в позитивном отношении ко всем детям и восприятию их индивидуальных особенностей не как проблем, а как возможностей для обогащения процесса познания. В настоящее время фундаментом для развития в Беларуси инклюзивного образования наряду с нормативным, правовым и кадровым обеспечением выступает учебно-методическое обеспечение системы специального образования. Своевременная и качественная коррекционная помощь детям с ОПФР в дошкольном возрасте способствует предупреждению появления вторичных отклонений в развитии, максимально реализует имеющийся у детей потенциал и дает возможность успешного включения их в общее образовательное пространство.

Особое значение тут приобретает наличие у ребенка определенного уровня развития речемыслительной деятельности, которая представляет собой единый процесс порождения мысли и речи, составляя материальную базу общения, является условием формирования полноценной личности и обеспечивает готовность к школьному обучению.

Следует отметить, что данные исследований свидетельствуют о том, что первичное недоразвитие речи у детей тормозит формирование потенциально сохранных познавательных процессов и способностей, препятствуя нормальному становлению речемыслительной деятельности

(И.Т. Власенко, Ю.А. Гаркуша, Л.А. Зайцева, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, О.Н. Усанова, В.В. Юртайкин и др.).

Изучение особенностей познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) позволяет определить пути педагогической коррекции психических процессов, усугубляющих речевое недоразвитие. В то время как ориентированность коррекционной работы только на устранение речевой симптоматики без учета системного характера нарушения снижает ее эффективность.

Нарушения понимания языковой информации детей с недоразвитием речи находят подтверждение в исследовании М.Т. Холод [6], в котором экспериментальным путем были выявлены особенности вербально-логических операций, осуществляемых детьми с ОНР. В качестве ведущего фактора, тормозящего смыслообразующий процесс, по мнению автора, выступает выраженная ограниченность мыслительного поиска, обусловленная несформированностью единого алгоритма смысловой обработки текста [6, с. 181]. Исследователь делает вывод о необходимости того, что специфика семантического развития детей с нарушением речи, а также внутренние закономерности лексико-семантической системы языка должны быть строго учтены в процессе решения специалистами коррекционно-развивающих задач. С точки зрения М.Т. Холод, когнитивный подход к проблеме изучения овладения языковой семантикой открывает широкие перспективы для выяснения той роли, которую играет язык в процессе вербализации мысли.

Нарушения синтаксических операций при ОНР, выражающиеся в существенном ограничении типов высказываний, по мнению О.И. Азовой, затрудняют процесс речевой коммуникации и напрямую влияют на уровень интеллектуального развития ребенка, что феноменологически проявляется в нарушении овладением словесно-логическим мышлением. Исследования О.И. Азовой подтверждают вывод о том, что дети с ОНР испытывают выраженные трудности в усвоении логико-грамматических конструкций, которые могут коррелировать с усвоением синтаксических структур, что свидетельствует о необходимости планомерной и целенаправленной работы, направленной на формирование речемыслительных механизмов и их автоматизации в самостоятельной речи обучающихся с ОНР. Автором была предложена система модульного обучения по формированию синтаксических структур на уровне предложения. Основное преимущество данной системы, по мнению О.И. Азовой, заключается в том, что она построена на многократной трансформации одних и тех же образцов. Это позволяет детям с недоразвитием речи находить связь между смысловыми и структурными изменениями предложения и его наполняемостью [1, с. 8].

Важным для нашего исследования является описанный Л.Б. Халиловой [4] подход, способствующий становлению у обучающихся с недоразвитием речи комплекса психолингвистических операций, позволяющих анализировать глубинно-семантическую структуру текстов и составлять собственные умозаключения. В дальнейшем, на основании проведенных исследований и

привлечении психолингвистических представлений о сущности текста, Л.Б. Халиловой была разработана модель формирования продуктивной стратегии текста у детей с недоразвитием речи. Разработка системы коррекционно-развивающих мероприятий, осуществляемых в рамках предложенной модели, базируется на поэтапном формировании операций прогнозирования, смыслового индексирования, языкового трансформирования, смысловой компрессии контаминации, что позволяет сохранять и передавать умозаключения с различной степенью подробности, верификации и удержания в памяти смысловой информации [4, с. 177]. Предложенная Л.Б. Халиловой функционально-семантическая направленность в процессе обучения, с усилением семантического аспекта изучения языковых явлений, по мнению автора, способствует формированию семантического компонента языковой способности и развитию лингвистического мышления детей с недоразвитием речи.

В исследовании, проведенном Т.Р. Кисловой [3], указывается на то, что у детей дошкольного возраста с ОНР имеется специфика недоразвития речемыслительной деятельности на уровне операций анализа и синтеза. При этом недоразвитие речи и речемыслительной деятельности происходит в тесной связи друг с другом и в совокупности с недоразвитием других психических процессов, которое выражается в неустойчивом внимании, недостаточности запоминания, растянутых сроках формирования наглядно-образного и словесно-логического мышления, недостаточности поисковой деятельности и самоконтроля.

Представленные выше исследования характеризуют различные аспекты мыслительной и речевой деятельности детей с ОНР и позволяют сделать вывод о том, что при недоразвитии речи наблюдается недостаточность словесно-логических и языковых операций, а также несовершенство речемыслительных процессов, возникающее на всех уровнях языка. Нарушение речемыслительной деятельности детей с ОНР проявляется в ограниченном выборе лексико-грамматических средств передачи смысла высказывания, недостаточной автоматизированности аналитико-синтетических операций и процессов текущего контроля, а также недостатках целенаправленности сохранения вербально заданных логических отношений, что затрудняет построение связного и последовательного высказывания вида суждения, умозаключения.

Фундаментом для разработки методики формирования речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР послужило научное обоснование и определение ее сущности и структурных компонентов.

Методика формирования речемыслительной деятельности опиралась на развитие лексико-грамматических средств языка и связной речи с учетом деятельностного, системного и психолингвистического методологических подходов.

Теоретическими основаниями методики формирования речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР выступили:

– учение о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности процессов мышления и речи;

- деятельностный подход, предусматривающий в процессе коррекционной работы по формированию речемыслительной деятельности учет вида ведущей деятельности детей дошкольного возраста;
- психолингвистические представления о процессе порождения речи как сложном, многооперациональном процессе;
- понятие о системном характере языка, предполагающее формирование лексики и грамматики в единстве с другими компонентами языковой системы;
- представления о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе; функционально-семантической направленности обучения.

С одной стороны, речемыслительная деятельность характеризуется мотивированностью, целенаправленностью, поисковым характером. С другой – данная деятельность составляет ряд последовательных этапов (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль). При этом важным компонентом примерного содержания речемыслительной деятельности является ее результат – связное высказывание (суждение, умозаключение), в котором объективируется вся совокупность психологических условий речевой деятельности. Таким образом, связное высказывание в виде суждения, умозаключения и есть продукт речемыслительной деятельности, основное звено, где происходит неразрывное взаимодействие языка и мышления. В основу предложенной методики были положены следующие методические принципы, которые выступают во взаимосвязи с друг другом и отражают специфику обучения.

1. *Принцип взаимосвязи умственного и речевого развития детей.* Он базируется на понимании связного высказывания типа суждения, умозаключения как продукта речемыслительной деятельности, формирование и развитие которого тесно связаны с познанием окружающего мира. Развитие речи проводится на основе развития содержательной стороны мышления. При определении содержания методики мы исходили из того положения, что усвоение речевого материала осуществляется в условиях решения мыслительных задач, а не путем простого воспроизведения.

2. *Принцип обогащения мотивации речемыслительной деятельности.* От мотива как важнейшего компонента в структуре речемыслительной деятельности зависят качество речевого высказывания и мера успешности обучения. При этом учитываются возрастные особенности детей, используются разнообразные приемы, стимулирующие речевую активность ребенка. Реализация этого принципа способствует переходу от репродуктивных высказываний детей к творческим инициативным.

3. *Принцип формирования осознания языковых явлений.* В основе первоначального усвоения речи ребенком лежит обобщение явлений языка. У детей с ОНР, осложненным дизартрией, данный процесс происходит своеобразно и дисгармонично вследствие первичного недоразвития языковой способности. Поэтому на ранних стадиях коррекции формируется не только произвольность речи, но и осознанность. В наибольшей степени указанный

принцип продуктивен при обучении и воспитании детей с ОНР и при подготовке к обучению и предупреждению нарушений письменной формы речи.

4. *Принцип обеспечения активной речевой практики.* Он заключается в употреблении и восприятии детьми различных форм речи (диалогической, монологической) в меняющихся условиях общения и различных видах деятельности, обеспечивающих речевую активность детей.

Основным содержанием коррекционной работы являлось формирование речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, которое проходило во взаимосвязи и взаимообусловленности двух компонентов: *когнитивного и речевого.*

При формировании *когнитивного компонента* развивалось умение анализировать наглядную ситуацию, выделяя главные и второстепенные объекты, обозначать лексические единицы, с учетом опережающего развития семантической стороны речи по отношению к формально-языковой. Важным моментом являлось формирование умения располагать смысловые звенья сюжета в логической последовательности, определять причинно-следственные связи и удерживать смысловую программу в памяти, т.е. создавать план умозаключения.

При формировании *речевого компонента* развивалось умение владеть языковыми средствами оформления связного высказывания вида суждения, умозаключения. Наиболее сложные в синтаксическом отношении задачи ставятся в связных высказываниях в форме рассуждений. Причинно-следственные, временные и другие отношения выражаются в предложениях с сочинением и подчинением.

Исходя из того, что основным способом развития речемыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с ОНР является обучение как целенаправленный систематический и планомерный процесс, важнейшей формой организации формирования речемыслительной деятельности в методике являлись коррекционные занятия. Необходимость подобной формы обучения определялась рядом обстоятельств:

– без специальных коррекционных занятий невозможно обеспечить на должном уровне полноценное формирование речемыслительной деятельности. Мы считаем, что процесс целенаправленного обучения вносит в речемыслительное развитие детей такие качества, которые в обычных условиях развиваются слабо. У детей с ОНР без системного руководства недостаточно развиваются языковые обобщения, которые играют первостепенную роль в формировании речемыслительных деятельностей;

– занятия по развитию речи и речемыслительной деятельности отличались тем, что речевая деятельность связана с умственной активностью. Дети слушают, думают, отвечают на вопросы, сравнивают, делают выводы, обобщения;

– своеобразием занятий являлась внутренняя активность детей. Одновременно такая активность представляла трудность для детей дошкольного

возраста, так как требовала произвольности внимания и торможения желания действовать вне правил.

Задания по развитию речемыслительной деятельности отвечали дидактическим требованиям, сформулированным в общей дидактике и предъявляемым к занятиям по всем разделам программы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОНР, а именно:

- соответствие материала заданий возрастному, речевому и умственному уровню развития детей. Учебная речемыслительная деятельность организовывалась на достаточном уровне трудности, чтобы обучение носило развивающий характер;

- эмоциональный характер занятий по формированию речемыслительной деятельности. Большое значение в коррекционно-развивающей работе имел интерес детей к таким занятиям, который поддерживался и развивался путем занимательности, отсутствия стереотипности, образности и красочности материала, использованием интерактивных и игровых приемов;

- оптимальное сочетание коллективного характера работы с индивидуальным подходом к детям, применение дифференцированного подхода и учет их затруднений;

- связь заданий с последующей работой по развитию речемыслительной деятельности. Для выработки прочных речемыслительных навыков и умений происходило закрепление и повторение материала в системе других занятий.

Методика формирования речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР включала следующие структурные элементы: концептуальный (научно-теоретическое обоснование процесса формирования речемыслительной деятельности, определение принципов коррекционной работы); организационно-процессуальный (условия организации и осуществления коррекционной работы); содержательный (определение этапов, конкретных целей и задач каждого из этапов, методы и приемы, раскрытие содержания коррекционной работы); результативный (соотношение результатов коррекционной работы с поставленной целью обучения) [2].

В методике по формированию речемыслительной деятельности реализовывалась комбинация *методов*: словесные (беседа, пересказ, рассказ), наглядные (показ образца задания, рассматривание картинок) и практические (упражнения, прежде всего конструктивные и творческие, дидактическая игра).

Использовались различные *приемы*: демонстрация речевого образца, повторное проговаривание, объяснение, указания, наводящий вопрос, подсказка нужного слова, прием совместных действий, подведение детей к обобщению, рассказывание по плану, заданному в виде вопросов или указаний, придумывание продолжения и завершения предложения или рассказа, анализ и оценка детских рассказов, подсказка нужного слова, составление высказываний-рассуждений на предложенную тему).

Ведущим средством формирования речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР выступал комплекс творческих разноуровневых заданий и упражнений, требующий рассуждений, умозаключений, поиска решений в речевой форме.

Рассматривая вопрос развития речемыслительной деятельности, как происходило формирование новых речемыслительных действий и соответствующих им чувственных образов и понятий, общий ход которого состоит из двух стадий (стадии предварительного уяснения системы ориентиров и стадии усвоения действий на основе усвоенных ориентиров), мы выделили в системе коррекционной работы два взаимосвязанных этапа, на каждом из которых решались свои коррекционные задачи по комплексному развитию мышления и речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, в рамках обучения построению связного монологического высказывания в виде суждения, умозаключения. Содержание каждого из указанных этапов имело свою специфику, продолжительность и содержание, которое определялось типологическими особенностями детей, учетом закономерностей формирования речемыслительных умений [2].

Первый этап коррекционно-развивающей работы – *подготовительный*. Его целью являлось развитие интеллектуальной и речевой основы для последующего формирования навыков построения суждений, умозаключений.

На *подготовительном этапе* дети с ОНР обучались видеть, сравнивать, находить сходство, различия, оречевлять свои действия, отвечать на вопросы. Для этого широко использовались **классификационные речемыслительные задания**. Цель их заключалась в активизации и совершенствовании таких мыслительных действий, как анализ (мысленное разложение целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений), синтез (мысленное объединение частей, свойств, действий в единое целое), сравнение (установление сходства и различия между предметами, их признаками или явлениями) и обобщение (мысленное объединение явлений или предметов по существенным признакам). Классификационные речемыслительные задания предлагались с учетом соответствующей лексической темы.

Задания такого типа способствовали повышению уровня обобщения: объединение по конкретно-ситуативному, функциональному, понятийному, латентному признаку. Для полноценного осуществления данной деятельности от детей требовались соблюдение и одновременный учет разновидных отношений (отношений подчинения и соподчинения). Первоочередной задачей обучения здесь являлось формирование у детей умения строить и оречевлять классификационные структуры по определенным основаниям с опорой на мыслительные операции дихотомии.

Например, при выполнении классификационных заданий необходимо было исключить лишнее слово, для всех остальных подобрать обобщающее понятие и объяснить свой выбор, используя в качестве образца предложенный образец «*Нога, рука, сапоги, колено*» – «*Лишнее слово – сапоги, потому*

что это обувь, а все остальное части тела». Аналогично при предъявлении заданий «Горох, капуста, **редис**, огурец». «**Пушистый**, быстрый, ловкий, неуклюжий». «**Кормушка**, нора, дупло, берлога» детям необходимо было ответить на вопросы: «Какое слово лишнее? Почему ты так думаешь?». При этом благодаря стимулирующей, направляющей помощи педагог подводил детей к составлению суждений, в которых они поясняли и доказывали принцип исключения, примененный в каждом конкретном случае. В процессе выполнения классификационных заданий активизировался речевой компонент: дети уточняли значение слов, соотносили их с соответствующими обобщающими понятиями.

Как еще один вариант речемыслительных заданий для формирования обобщающих операций, умения группировать объекты по различным основаниям в методике были предусмотрены упражнения: «Выбери из трех предметов один лишний. Объясни свой выбор»;

– по весу: «Подушка, одеяло, кровать», «Шкаф, платье, куртка»;

– по материалу: «Юбка, платье, шуба». «Сапоги, перчатки, рубашка»;

– по вкусу: «Конфета, лимон, варенье». «Торт, селедка, мороженое».

При затруднениях детям задавались уточняющие вопросы: «Какого цвета?», «Из какого материала сделан (сшит)?», «Какой он по размеру?», «Какой он на вкус?».

Одним из приемов, обеспечивающих формирование познавательных процессов, в методике являлся прием сравнения, который предполагал умение устанавливать сходство и различия между объектами, при этом выделяя как существенные, так и второстепенные признаки сравниваемых объектов. Суть его заключалась в демонстрации двух предметов (картинок), которые следует оценить с точки зрения внешних признаков, свойств, качеств, назначения. Данный прием реализовывался в ходе выполнения заданий «Чем похожи предметы»: «шкаф и холодильник», «нож и ножницы», «ваза и банка». На первых занятиях детям предлагалась наглядная опора в виде предметных картинок, в дальнейшем по мере овладения данным умением материал подавался в виде вербальной инструкции.

При необходимости детям оказывалась помощь в виде дополнительного объяснения, наводящих вопросов, эмоциональной поддержки, в которой нуждался ребенок, чтобы действовать уверенней. Цель упражнений состояла в том, чтобы научить детей устанавливать связь между предметами и явлениями. Вначале совместно с детьми рассматривалась картина и назывались изображенные на ней предметы. Затем дошкольники, отвечая на вопросы, устанавливали связи между предметами и явлениями, представленными на картине, определяли их внешние признаки и свойства.

Для систематизации имеющегося у ребенка словаря путем организации семантических полей на основе парадигматических и синтагматических связей слов детям задавались вопросы:

– направленные на констатацию явлений или понятий: «*Кто это?*», «*Что это?*»;

– устанавливающие признаки, качества и свойства предметов, явлений и действий: «*Какой может быть день?*» – «*Теплый, жаркий, весенний, дождливый*». «*Бежит что? (кто?)*» – («*Мальчик, ручей, время*»);

– направленные на определение структуры предметов и явлений. «*Что есть у...*», «*Без чего не может быть...*».

Важнейшими условиями успешного формирования речемыслительной деятельности являлись обогащение и активизация словаря за счет слов-определений, слов-наименований, слов-наименований действий, наречий и других. Для этого детям предлагались упражнения «Скажи наоборот»:

– слова-наименования, обозначающие состояния и явления: утро – вечер, день – ночь, жара – холод;

– слова-определения: высокий – низкий, длинный – короткий, веселый – грустный;

– слова-наименования действий: найти – потерять, здороваться – прощаться, строить – ломать;

– наречия: далеко – близко, впереди – сзади, вверху – внизу.

Для усвоения и активизации лексико-грамматических средств, необходимых для построения связного высказывания в виде суждения, на подготовительном этапе параллельно использовались упражнения «Закончи предложение»: «*Летом на улице тепло, а зимой...*». «*Топором рубят дрова, а молотком...*». «*Дикие животные живут в лесу, а домашние...*».

Также в методике были предусмотрены упражнения в виде составления предложений-ответов на вопросы: «*Что продается в продуктовом магазине?*», «*Какие животные живут в лесу?*», что способствовало отработке навыков грамматически правильно строить свои высказывания, свободно оперировать словарем применительно к заданной ситуации.

Для формирования умения строить суждения на подготовительном этапе использовались речемыслительные **задания на установление системных связей**. Целью данного типа заданий было формирование речемыслительных действий сравнения по разнообразным признакам. Основным механизмом при этом являлось установление связей разного уровня: ассоциативных, причинных, условных, временных.

Например, детям необходимо было найти связь между парой слов и по аналогии подобрать недостающее слово. *Пальто – осень, сарафан – ... (лето); ателье – швея, магазин – ... (продавец)*. В результате у детей формировались ассоциативные ряды с использованием различных частей речи: существительных, прилагательных, глаголов.

При необходимости детям давались объяснения тем или иным событиям, явлениям, действиям, оказывалась помощь в виде наводящих вопросов для уточнения последовательности речемыслительных действий. Показателем самостоятельности детей и готовности перехода на следующий,

основной этап коррекционного обучения служило положение, при котором для дошкольников становились доступными разные варианты ответов на один и тот же вопрос.

В качестве наглядных опор на подготовительном этапе использовались следующие средства: предметы и предметные картины, сюжетные картины. Выбор опоры осуществлялся с учетом индивидуального подхода и определялся уровнем речевого развития конкретного обучающегося.

Второй этап коррекционно-развивающей работы – *основной*. Целью его являлось формирование навыка построения развернутых речевых высказываний в виде суждения, умозаключения.

Для совершенствования навыка планирования развернутых речевых высказываний был использован следующий алгоритм. Перед решением речемыслительной задачи детям задавался вопрос: *«С чего надо начать?»* Затем им показывалось или называлось указанное действие (или система действий). Дети по аналогии выполняли то же действие и отвечали на вопросы *«Что мы сейчас сделали? А что мы будем делать дальше?»*. В качестве помощи здесь применялись такие виды опор, как демонстрация графической схемы, уточняющие вопросы и указание действовать тем или иным способом: *«Посмотри (проверь) еще раз»*. *«Все ли картинки (слова) мы назвали?»*. *«Чего не хватает?»*.

В наибольшей степени на *основном этапе* выполнялись прогнозные задания, задания с противоречиями и творческие задания с недостатком данных.

Цель прогнозных заданий – формирование навыка создания моделей описываемых событий. При этом обобщенность представлений позволяет оценивать новые ситуации с точки зрения схожести. Дети анализируют ситуацию, сравнивают ее с имеющейся моделью и выводят правила, что позволяет им создать новую модель. В результате такого процесса формируется навык установления причинно-следственных связей. При решении заданий данного типа использовался механизм анализа предложенной ситуации с помощью механизма дихотомии.

Вначале детям предлагались задания вида *«Закончи предложения, используя слова “чтобы”, “для того чтобы”, “потому что”»* (*«Мама открыла окно, чтобы...»*; *«Птицы улетают на юг, потому что...»*; *«Маляр взял кисть и краски, чтобы...»*; *«В нашем доме есть лифт, для того чтобы...»*). Затем отрабатывалось умение воспроизводить на основе изображенного действия предшествующие и последующие события. Для этого на занятиях широко использовался прием оречевления действий, произведенных детьми, и действий, изображенных на картинках: *«Я взял карандаши, чтобы раскрасить яблоко»*. *«Миша раздает разрезную азбуку, чтобы мы сложили слова»*.

Еще одним вариантом **прогнозных речемыслительных упражнений**, способствующим овладению навыками построения сложных

предложений с использованием грамматических конструкторов «для того чтобы», «потому что», на основном этапе были задания «Что неправильно?», «Найди ошибку». Детям дважды зачитывались предложения и предлагалось найти в них смысловую ошибку, а затем составить свое собственное правильное умозаключение: «Река замерзла, потому что дети взяли коньки» – «Дети взяли коньки, потому что замерзла река». «Солнце светит, потому что распустились листья деревьев – ...». «На улице стало холодно, потому что дети тепло оделись. – ...».

Особое внимание обращалось на отработку умения выражать причинно-следственные отношения между объектами, предметами и явлениями соответствующими речевыми средствами связи («потому что», «так как», «если – то»). Детям предлагалось многократное повторение логико-грамматических конструкций, что способствовало закреплению в их речи правильных стереотипов построения законченных умозаключений.

Для формирования навыка установления причинно-следственных связей, необходимого для составления умозаключений, были предусмотрены такие виды заданий, как «Догадайся и расскажи, что произошло» (с опорой на наглядность – серия картинок с пропущенной средней частью). (Первая картинка: девочка собирает с дерева груши и складывает в корзинку. Рядом с корзинкой ежик. Вторая картинка: пустая; третья картинка: девочка держит в руках пустую корзинку, ежика нет.)

Предварительная работа по составлению рассказа с пропущенной средней частью заключалась в рассматривании картинок и указаниях, подводящих к составлению рассказа. Детям предлагалось определить основных персонажей, место, время действия, установить смысловые звенья, а также давалась установка, как можно начать рассказ.

В дальнейшем использовались наиболее сложные как в мыслительном, так и в речевом отношении прогнозные задания. Например, «Подумай и расскажи, что хорошего и что плохого может быть в поездке в другой город (прогулке в лесу, купании в реке, ремонте в квартире, катании на карусели, стройке во дворе)». – «Хорошо, что можно увидеть много нового, интересного, а плохо, потому что от долгой дороги можно устать, неудобно сидеть». «“Купание в речке. Что в этом хорошего, а что плохого?” – закалка организма (это хорошо), но можно простудиться в холодной воде (это плохо)».

На первых занятиях упражнения для развития речемыслительной деятельности предварялись образцом. Такой образец давал детям обобщенное представление о структуре высказывания вида суждения, умозаключения и ориентировал их на фразовые ответы. Для активизации речемыслительной деятельности и стимуляции детей к построению умозаключений материал подбирался таким образом, чтобы он мог вызывать эмоциональную реакцию, побуждать дошкольников к размышлению, стимулировать фантазию.

Для успешного формирования речемыслительной деятельности необходимо было сформировать чувствительность детей к проблемной

ситуации, научить формулировать противоречия, относящиеся к предмету, объекту или явлению, а в дальнейшем отработать способы разрешения противоречий, представленных в речемыслительных заданиях. Для отработки этих умений использовались **задания с противоречиями**. Цель заданий данного типа заключалась в умении определять нарушения в логике событий, делать умозаключения. Предлагалась следующая инструкция: «Внимательно послушай предложение. Как ты думаешь, это правильно?»: «*Чашка фарфоровая, а сковорода тяжелая*». После ответа детей давалась инструкция: «Составь вместо одного неправильного два правильных предложения». «*Чашка фарфоровая, а сковорода железная*». «*Чашка легкая, а сковорода тяжелая*». Аналогично выполнялось задание «*У зайца длинные уши, а медведь коричневый*». Дети составляли умозаключения: «*У зайца длинные уши, а у медведя короткие*»; «*Заяц серого цвета, а медведь коричневый*».

Предшествующие задания, направленные на формирование у детей умения устанавливать причинно-следственные связи, обеспечивали переход к овладению навыком построения умозаключения в более сложных условиях – через решение **творческих речемыслительных заданий с недостатком данных**. Цель их – обучить детей умению задавать вопросы, связанные с выяснением общих признаков объектов или явлений, сформировать навык объединения между собой полученной информации, в результате чего становилось возможным построение обобщенной модели проблемной ситуации.

Сначала детям задавался вопрос: «*Что такое лес?*». Затем давалась инструкция: «Подумай и назови, без чего не может быть леса и почему: без птиц, без зверей, без деревьев». «*Леса не может быть без деревьев, потому что лес из них состоит*».

Для формирования навыка контроля за построением самостоятельных суждений, умозаключений использовалась наглядность – предметные и сюжетные картинки, необходимые для формирования умения последовательно располагать лексические средства языка, применяя средства внутритекстовой связи для построения суждений, умозаключений. После ответа ребенку предлагалось проверить его правильность, сверив с изображением предмета.

Развитие всех компонентов речевой системы осуществлялось параллельно со специальной работой по развитию речемыслительной деятельности, в последовательности, определяемой видом речемыслительных заданий, а также с учетом тематической организации речевого материала.

В методике широко представлены упражнения по составлению сложных предложений путем добавления придаточных предложений и на построение предложений с глаголами сослагательного наклонения. Совершенствование грамматического оформления высказывания происходит за счет многократной упражняемости в освоении той или иной грамматической категории. Исходя из особенностей развития морфологической системы языка

у детей дошкольного возраста, а также особенностей словообразования у дошкольников с ОНР, основное внимание в работе было направлено на формирование и закрепление наиболее доступных грамматических значений: категориального значения разных частей речи (существительного, прилагательного, глагола), некоторых падежных значений (например, объектные отношения, орудийности, местонахождения и др.).

Овладение навыками построения сложных предложений также требовало осмысления значений союзов сочинения и подчинения. Для этого в речи детей активизировалось употребление сочинительных союзов (а, но, и, то-то), служащих для связи слов в предложении, и подчинительных союзов (что, чтобы, потому что, если, когда, так как) для связи предложений. Союзы вводились в речь путем упражнений, в которых требовалось ответить на вопросы целым предложением или логически завершить незаконченное предложение.

Предложенная методика позволяет активизировать поиск новых путей и направлений формирования речемыслительной деятельности у детей с различными речевыми расстройствами, а также может быть использована в целях совершенствования программы обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Комплексная коррекционно-развивающая методика, включающая в качестве основных средств психолого-педагогического воздействия речемыслительные задания, отвечающая современным требованиям к организации занятий, формирует базис для успешного овладения учебной программой, корригирует речемыслительную недостаточность, что в свою очередь компенсаторно влияет на формирование общей способности к обучению и способствует реализации принципа инклюзии в образовании, создавая в учреждениях образования благоприятную атмосферу для эффективной самореализации обучающихся.

Список использованных источников

1. Азова, О.И. Логопедическая работа по формированию синтаксических структур у младших школьников с общим недоразвитием речи / О.И. Азова // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гор. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 5–8.

2. Горонина, Т.П. Коррекционно-педагогическая работа по формированию речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при дизартрии / Т.П. Горонина // Спец. адукацыя. – 2019. – № 2(127). – С. 3–13.

3. Кислова, Т.Р. Развитие речемыслительной деятельности в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Т.Р. Кислова; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – Москва, 1996. – 17 с.

4. Халилова, Л.Б. Модель формирования продуктивной стратегии текста у учащихся с недоразвитием речи / Л.Б. Халилова // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 176–179.

5. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 100–112.

6. Холод, М.Т. Закономерности функционирования лексических значений в речевой продукции младших школьников с недоразвитием речи / М.Т. Холод // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 179–182.

2.5 РОЛЬ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Майорова Юлия Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий научно-практической лабораторией
ЧУ ДО ЦКР «Педагогика и психология развития»,
доцент кафедры логопедии и специальной психологии
Московского психолого-социального университета
Российская Федерация, г. Москва,
e-mail: jul_g@mail.ru

В исследовании рассматривается актуальная тема дошкольной и школьной логопедии подготовки функционального базиса для своевременного формирования читательской компетентности у детей с речевыми нарушениями. Поднимаются важные вопросы пассивного опыта чтения и семейного воспитания в его накоплении, а также активного опыта чтения и роли специалистов учителей-логопедов в подготовке к обучению чтению и формированию навыка, при необходимости в преодолении трудностей становления навыка, коррекции нарушений чтения. Представлены экспериментальные данные лонгитюдного исследования предпосылок к чтению, читательских умений, чтения вслух и «про себя» у детей, которые являются яркими представителями группы риска по дислексии. Подчеркивается