Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»
Кафедра коррекционной работы

С.В. Лауткина, Ж.А. Рулева

КОММЕНТИРОВАННОЕ РИСОВАНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Методические рекомендации

В 2 ЧАСТЯХ

Часть 1
Теоретико-эмпирические аспекты

Репозиторий ВГУ

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014

УДК 376.1-056.36(075.8)+159.922.76-056.36(075.8)
ББК 74.55я73+88.482я73
Л28

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 28.10.2014 г.

Авторы: доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук **С.В. Лауткина;** учитель-дефектолог УО «Детский дом города Витебска», магистр педагогических наук **Ж.А. Рулева**

Р е ц е н з е н т ы :
заведующий кафедрой начального и дошкольного образования ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук, доцент *О.В. Данич;*
директор ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и воспитания» *М.Г. Федорова*

Лауткина, С.В.

Л28 Комментированное рисование как метод развития речи детей : методические рекомендации : в 2 ч. / С.В. Лауткина, Ж.А. Рулева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Ч. 1 : Теоретико-эмпирические аспекты. – 47 с.

Данные методические рекомендации содержат результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования развития речи воспитанников детского дома (на примере детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)). В учебном издании представлен метод комментированного рисования как метод развития речи детей. Адресовано студентам специальностей «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Дошкольное образование» и студентам второй ступени образования специальности «Теория и методика обучения и воспитания (в области коррекционной работы)», а также слушателям ИПК и ПК, обучающимся по специальностям «Олигофренопедагогика», «Логопедия» и «Дошкольное образование», может быть использовано педагогами других специальностей с целью изучения и развития речи детей.

УДК 376.1-056.36(075.8)+159.922.76-056.36(075.8)
ББК 74.55я73+88.482я73

© Лауткина С.В., Рулева Ж.А., 2014
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

Репозиторий ВГУ

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка …… 4

1. Теоретическое изучение речи детей и процесса развития речи с помощью метода комментированного рисования …… 5

1.1 Развитие речи детей дошкольного возраста …… 5

1.1.1 Овладение речью детей с нормальным психофизическим развитием …… 5

1.1.2 Развитие речи дошкольников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) …… 8

1.1.3 Особенности развития речи детей, воспитывающихся в детском доме …….. 12

1.2 Комментированное рисование как метод развития речи детей … 15

1.2.1 Речь и мышление ребенка …… 15

1.2.2 Использование комментированного рисования в работе с детьми …….. 20

Выводы …….. 26

2. Эмпирическое изучение речи дошкольников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), воспитывающихся в детском доме …… 28

2.1 Описание констатирующего эксперимента, характеристика выборки и диагностического инструментария исследования ……... 28

2.2 Результаты констатирующего эксперимента …….. 28

2.3 Описание процесса обучающего эксперимента …….. 35

2.4 Результаты контрольного эксперимента после использования авторской программы по развитию речи детей с применением метода комментированного рисования …… 38

Выводы …….. 43

Заключение …… 44

Список использованных источников …….. 46

Репозиторий ВГУ

Пояснительная записка

В настоящее время проблема оптимизации и повышения эффективности обучения всех категорий детей является особо значимой. Осуществляя сложную и ответственную задачу всестороннего развития духовных способностей детей, педагоги часто сталкиваются с детьми, которым трудно дается учение из-за тех или иных отклонений в развитии.

Одним из компонентов готовности к школьному обучению является необходимый словарный запас и определенный уровень сформированности грамматического строя речи. Проблемы, которые испытывают дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), свидетельствуют о недостаточной сформированности у них речевой деятельности [12, с. 5–6].

Особой категорией детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) являются воспитанники детских домов. Исследования последних лет (А.Д. Виноградова, Л.Н. Галигузова, И.В. Дубровина, И.А. Залысина, М.А. Илюк, М.И. Лисина, М.Н. Лазутова, В.С. Мухина., А.М. Прихожан, А.Г. Рузская, Е.А. Стребелева, Н.Н. Толстых, Л.М. Шипицына и др.) показали, что у воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отмечаются особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, неприспособленность к самостоятельной жизни, низкая социальная активность.

На сегодняшний день система воспитания и обучения детей, находящихся на попечении государства, не приносит ожидаемых результатов, и назрела необходимость создания более эффективных программ изучения и коррекции нарушений в развитии личности воспитанников детских домов с позиций комплексного, системного подхода на основе принципов гуманизма и социальной ориентированности.

Актуальность изучения нарушений речи и их коррекции у воспитанников детских домов определяется, прежде всего, значимостью речи в психическом развитии, в организации и развитии психической деятельности ребенка и в процессе его социальной адаптации.

Особенности речевого развития детей-сирот в психолого-педагогическом аспекте исследовались многими авторами (Е.В. Бордовская, Г.А. Волкова, Е.А. Стребелева, М.И. Лисина, М.А. Ярмакович). Однако проблема нарушений речи и их коррекции в логопедическом аспекте, является малоизученной.

В процессе логопедического воздействия недостаточно осуществляется комплексный, системный подход к устранению нарушений речевого развития у воспитанников детских домов. Поэтому ученые и педагоги пытаются находить и внедрять в свою работу новые методы, помогающие развитию связной речи детей, формированию лексико-грамматических средств языка. Одним из действенных видов работы по развитию речи детей вышеуказанной категории является ***метод комментированного рисования*** – моделирование коммуникативной ситуации, центром которой является создание взрослым схематической зарисовки на тему, отражающую ближайший опыт детей, и организация общения детей между собой.

Раннее выявление и своевременная, целенаправленная научно обоснованная логопедическая коррекция нарушений речи будет способствовать оптимизации процесса обучения детей-сирот, более гармоничному развитию их личности, интеграции в общество.

Таким образом, противоречие между неразработанностью этой проблемы и ее значимостью для психического развития, формирования личности, социальной адаптации детей, воспитывающихся в детском доме, дают основание считать исследование нарушений речи и их коррекцию у данной категории детей одной из актуальных проблем коррекционной педагогики.

Репозиторий ВГУ

1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ И ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА КОММЕНТИРОВАННОГО РИСОВАНИЯ

1.1 Развитие речи детей дошкольного возраста

1.1.1 Овладение речью детей с нормальным психофизическим развитием

Речь – это важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами. Диалог, творчество, познание, саморазвитие – вот те фундаментальные составляющие, которые оказываются вовлеченными в сферу внимания педагога, когда он обращается к проблеме речевого развития дошкольника [2, с. 3].

Детская речь, ее развитие, формирование – одни из важнейших, труднейших и ответственейших задач детского сада. Не случайно еще со времен К.Д. Ушинского речевое воспитание считалось приоритетным направлением дошкольного «образования дитяти».

Развитие речи связано с множеством факторов, как биологических, наследственных, так и социальных, психологических, т.е. со здоровьем ребенка, его наследственностью и эмоциональным благополучием, социальным окружением и речевой средой, особенностями общения, традициями воспитания и т.п. [9, с. 3–4].

В развитии речи ребенок проходит этап, когда некоторый звукокомплекс (слово или сочетание слов) оказывается чем-то вроде первосигнального раздражителя. Уже к концу первого года жизни ребенок на вопрос: «где собачка?» поворачивает голову и смотрит на показываемый предмет или даже указывает на него пальцем. Но это не означает, что малыш уже усвоил значение этих слов, что он понимает их так же, как взрослый.

Но даже когда слово становится относительно независимым от ситуации, оно еще не имеет четкой соотнесенности с предметом и скорее вызывает не образ предмета, а определенные действия ребенка, т.е. реакция на словесный раздражитель проявляется в виде *ориентировочного рефлекса*. Это интересное явление было отмечено Ф.И. Фрадкиной. Ребенок на вопрос: «где папа?» поворачивал голову к стене, где висел портрет отца, и продолжал делать то же самое и тогда, когда фотографию убирали.

В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый *рефлекс второго порядка*. У ребенка развивается подражательность, он может многократно повторять новое слово. Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово-предложение».

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря, используя вопросы: что это? как это называется? Выяснив, что каждый предмет имеет определенное название, малыш в течение некоторого времени находится на позициях «словесного (номинального) реализма», т.е. полагает, что имя есть неотъемлемое свойство вещи и не может быть изменено человеком. Лишь постепенно (зачастую с помощью взрослых) у него складывается представление о том, что слова создаются людьми.

Языкознание и психология раскрывают такой важный вопрос, имеющий отношение к методике развития речи, как понятие о словаре активном и пассивном.

Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатст-

Репозиторий ВГУ

во и культуру речи. В активный словарь ребенка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях – ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями жизни ребенка. Например, дети, живущие в военном городке, используют слова военной терминологии: *полигон, плац, старшина, капитан, смотр* и др. Дети лесосплавного пункта – *затон, рубка, топляк* и т.п. Значит, подбирая содержание для развития активного словаря детей, воспитатели должны учитывать потребности речевой практики детей, условия их речевого окружения.

Пассивный словарь – слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышат. Если у взрослого в пассивный словарь чаще всего входят специальные технические термины, архаизмы, диалектизмы и т.п., то у ребенка – часть слов общеупотребительной лексики, более сложных по содержанию (качественные прилагательные, наречия, числительные и др.).

Перевод слов из пассивного словаря в активный представляет собой специальную педагогическую задачу. Введение в речь детей слов, которые они сами усваивают с трудом, употребляют в искаженном виде, требует педагогических усилий. Данные психологии, языкознания, физиологии помогают определить круг слов, затрудняющих детей на различных возрастных ступенях. Это слова педагог должен вводить в лексикон детей планомерно и систематически.

По данным разных исследователей XX в., изучавших состав словаря на разных ступенях речевого развития (М.Р. Львова, М.А.Рыбниковой, Т.Г. Дьяконовой, В.И. Ядэшко, Г.В. Пархоменко, Т.Н. Ушаковой, Н.А. Лисенковой и др.) словарь в среднем содержит: у ребенка одного года – от 15 до 30–40 слов; трех лет – от 100 до 1000 слов; четырех–пяти лет – от 1000 до 4000 слов; шести–семи лет – от 3000 слов до 7000 слов (у отдельных детей – до 12000).

Согласно Е.А. Аркину, ребенок в возрасте одного года знает 9 слов, полутора лет – 39 слов, двух лет – 300 слов, трех с половиной лет – 1110 слов, четырех лет – 1926 слов. По А. Штерну, ребенок в возрасте полутора лет в своем словарном запасе имеет 100 слов, двух лет – 200 – 400 слов, трех лет – 1000 – 1100 слов, четырех лет – 1600 слов, пяти лет – 2200 слов.

В старшем дошкольном возрасте формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется. По мере развития мышления детей и их речи лексика не только обогащается, но и систематизируется. Происходит как объединение слов в семантические поля, так и распределение лексики внутри семантического поля: выделяется ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частые слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

А.И. Лаврентьева выделяет четыре этапа развития системной организации детского словаря. Так, на *первом* этапе словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексики является неупорядоченным. На *втором* этапе словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы малыша о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствует о том, что в его сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка ассоциацию с другими элементами этой группы. Этот этап автор определяет как *ситуационный*, а группы слов – как ситуационные поля.

В дальнейшем ребенок начинает осознавать сходства определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует *третий* этап формирования лексической системы, который определяется как *тематический* этап. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической ан-

Репозиторий ВГУ

тонимии («большой – маленький», «хороший – плохой»). При этом противопоставление «большой – маленький» заменяет на этом этапе все варианты параметрических прилагательных («длинный – маленький», «толстый – маленький»), а противопоставление «хороший – плохой» – все варианты качественно-оценочных прилагательных («злой – хороший»).

Особенностью *четвертого* этапа развития лексической системы является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых.

Психологическое направление в изучении детской речи связано с именами Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Н.И. Жинкина, Ф.А.Сохина, А.М. Леушиной. Психологи использовали эксперимент, изучали речь детей в широких обобщениях. Наблюдая разговоры шестилетних детей, Ж. Пиаже установил, что эти разговоры можно разделить на две большие группы: эгоцентрическая и социализированная речь. *Эгоцентрическую речь* составляют эхолалии и монологи, обычные или так называемые коллективные, когда ребенок говорит с другим, не заботясь о том, чтобы быть действительно услышанным или понятым. *Социализированную речь* составляют считающиеся со слушателями сообщения, критические замечания, приказания, просьбы и угрозы, вопросы и ответы. Ж. Пиаже нашел, что социализированная речь составляет всего около 60% всей речи, а если сбросить со счетов ответы детей, как не спонтанную, а вынужденную речь, то окажется, что в возрасте 4–7 лет эгоцентрическая речь составляет приблизительно 45%. Около 7 лет эгоцентризм быстро падает. По мнению Л.С. Выготского, речь дошкольника имеет существенное различие с речью взрослых в отношении смысла, который вкладывает ребенок в произносимые слова. Л.С. Выготский четко обозначил различия между практическим и теоретическим отношением ребенка к речевой деятельности как отношение между обучением и развитием. Он отмечал, что без специального обучения даже взрослые недостаточно четко осознают языковую действительность, и наметил пути развития осознанности и произвольности в формировании у ребенка понятий [14, с. 74]. Но психологов мало интересует языковая сторона речевого развития, тогда как лингвиста привлекают те направления исследований, которые дают ответы на вопросы: 1) как протекает овладение конкретными языковыми умениями в области произносительной, лексической, словообразовательной, грамматической, каковы здесь тенденции – положительные и отрицательные; 2) какими чертами характеризуется речевой навык у детей на возрастных ступенях, например, к моменту поступления в школу; 3) как увидеть процесс формирования речи, ее строя в его перспективе?

Крупнейший вклад в решение таких задач сделал известный лингвист А.Н. Гвоздев, в течение многих лет изучавший онтогенез детской речи (своего сына Саши) от 1 года жизни до 9 лет. Основной замысел А.Н. Гвоздева – через процессы овладения речью и языком в детском возрасте проникнуть глубже в закономерности самого языка и понять перспективы его развития. Автор сформулировал данный вывод как доказанный факт.

В его книге «Вопросы изучения детской речи» прослежена последовательность появления в речи ребенка различных видов предложений, словосочетаний, частей речи и их грамматического оформления. Раскрыты закономерности усвоения слоговой структуры слов, звуков родного языка, их сочетаний. Это исследование показывает, что нормальное развитие детской речи представляет собой очень сложный и многообразный процесс, что дети не сразу и не вдруг овладевают лексико-грамматическим строем языка, слоговой структурой слова, звукопроизношением и т.д. Одни языковые группы усваиваются детьми раньше, другие – значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития нормальной детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие – еще неусво-

Репозиторий ВГУ

енными или усвоенными частично. Отсюда вытекает разнообразие нарушений языковых разговорных норм детьми, особенно в раннем возрасте.

Каждый из этапов усвоения языка характеризуется тем, что в процессе онтогенеза речи из воспринимаемого ребенком окружающего его языкового материала он вычленяет и уточняет все более и более дробные элементы и единицы речи, овладевая шаг за шагом их знаковым характером [6, с. 59].

Представляют интерес зарубежные исследования. Так, в 1914 г. П. Крузе (Лейпциг) изучил запас слов шестилетнего мальчика и установил, что в его словаре 930 имен существительных, 520 глаголов, 100 прилагательных, 30 местоимений, а всего 1700 знаменательных слов.

Особенно большой интерес для исследователей представляет феномен языкового чутья, упоминаемый многими, кто изучает речь и язык, но пока не объясненный. Между тем, многие загадки языка и речи кроются именно в это механизме, в этой способности человека.

Из сказанного выясняется, какое сложное и ответственное дело – руководство развитием речи детей. Культура слуха детей, организация и педагогическое использование обстановки, установление связи между лингвистическим воспитанием и воспитанием сенсорным, организация детской активности – игры и труда – вот те задачи, которые являются в этом деле основными.

Таким образом, развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе речевой и неречевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

1.1.2 Развитие речи дошкольников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

Лица с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) согласно Кодекса Республики Беларусь об образовании составляют одну из категорий лиц с особенностями психофизического развития [7].

К детям с трудностями в обучении могут быть отнесены только те, у которых проблемы в освоении образовательных программ являются следствием некоторых расстройств психологического развития (по терминологии Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра (МКБ-10)). Основная категория детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) – это дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей рассматриваемой категории (В.И. Лубовский) [цит. по 12, с. 5]. Особую тревогу вызывает рост количества детей с трудностями в обучении. Причины, обусловливающие задержку психического развития, многообразны. С одной стороны – это инфекции, интоксикации, травмы, воздействующие на мозг малыша (преимущественно на ранних стадиях внутриутробного и постнатального развития). С другой стороны – это неблагоприятные микросоциальные условия, которые выступают как дополнительный фактор, усугубляющий состояние ребенка.

Репозиторий ВГУ

У детей этой категории отмечается замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие и большая распространенность нарушений речи (В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов, З. Тржесоглава, Е.В. Мальцева и др.).

При ЗПР имеют место все виды нарушений речи, наблюдающиеся и у детей с нормальным интеллектом. Характерным признаком клинической картины нарушений у большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей, с особенностями протекания речевой деятельности в целом.

На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций типа «Коля старше Миши», «Береза растет на краю поля», дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, то есть затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа.

Исследований, посвященных непосредственно изучению речи детей с ЗПР, чрезвычайно мало. В основном данные об их речевом развитии приводятся в работах, раскрывающих мыслительную деятельность дошкольников и школьников с ЗПР. Речевая деятельность данной категории детей, по мнению авторов, во многом обусловлена своеобразием их мыслительной деятельности (Н.Ю. Борякова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, Р.Д. Триггер, С.Г.Шевченко, Л.Ф. Яссман). Несформированность речевой системы и оперирования элементами речи на практическом уровне ограничивает у детей с ЗПР возможность перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей (Т.А. Власова, К.С. Лебединский, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова и др.).

Одной из характерных особенностей ЗПР является неравномерность – гетерогенность и гетерохронность – формирования разных сторон психической деятельности (Т.А. Власова, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.). В речевой сфере это проявляется в различном соотношении нарушений структурных элементов импрессивной и экспрессивной речи у детей данной категории.

По мнению исследователей (Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко и др.) у дошкольников с ЗПР выявляется своеобразие пассивного и активного словарного запаса, связанное с их интеллектуальной и эмоциональной незрелостью и сниженной познавательной активностью. Это определяет ограниченность, неточность, ошибочность знаний и представлений детей об окружающем мире, причинно-следственных связях, о пространственных и количественных отношениях, о качествах личности людей, их эмоциональных состояниях. Вместе с тем имеются работы, которые указывают, что количественный и качественный состав лексики детей с ЗПР одного и того же возраста во многом определяется социально-культурным уровнем семьи. Е.С. Слепович отмечает, что речь у детей с ЗПР в основном носит ситуативный характер, при этом для них крайне затруднена перекодировка непосредственных впечатлений в словесную форму.

Известно, что пополнение словаря ребенка идет не только за счет «механизма подражания» (М.Н. Фишман) словам, употребляемым окружающими, но и путем словообразования на основе способности детей к практическим дограмматическим обобщениям. При нормативном развитии детское словотворчество охватывает период от двух до пяти лет. К пяти-шести годам это явление угасает. У детей с ЗПР наиболее бурное словотворчество наступает к концу дошкольного возраста и сохраняется на первом и втором годах школьного обучения (Г.Н. Рахмакова, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Т.А. Фотекова, С.Г. Шевченко). Исследователи предполагают, что задержка сроков появления детского словотворчества определяется спецификой функционирования центральной нервной системы детей с ЗПР.

Репозиторий ВГУ

В.А Киселевой было проведено исследование, целью которого было изучение речевой деятельности старших дошкольников с ЗПР (из анализа полученных результатов возьмем только интересующие нас показатели словарного запаса детей с ЗПР).

Импрессивная речь. Анализ выполнения проб на понимание слов старшими дошкольниками с ЗПР показал, что у 96% детей отмечаются нарушения понимания предметного и предикативного словаря. У дошкольников отмечались инертность в переключении с одного образа на другой, «отчуждение смысла» слов, «диффузность» значений слова. Так, дети правильно показывали отдельно названные картинки, но при предъявлении серии слов затруднялись, повторно показывали одни и те же картинки. Типичным был ответ: «Здесь нет такой картинки». Отчетливо проявлялось «отчуждение смысла» слов в пояснениях детей, что означает слово, не найденное в альбоме. Выраженные нарушения выявлены у 44% детей.

Анализ выполнения тестов на понимание простых предложений показал, что основные трудности понимания простых предложений обусловлены недостаточностью фонематического восприятия (92%). Выраженные нарушения выявлены у 48% детей. У части детей отмечены нарушения, проявляющиеся во фрагментарности восприятия и вытекающей из этого подмены подлинного понимания – смысловой догадкой.

Нарушение понимания сложных лексико-грамматических конструкций выявлено у 100% испытуемых. Конструкции, выражающие пространственные отношения, вызвали сложности понимания у 36% детей.

Таким образом, исследование импрессивной речи старших дошкольников с ЗПР показало, что характер нарушения фонематического восприятия является патогномоничным для этой категории детей. При этом можно утверждать, что функция нарушается во всех ее звеньях, включая базовые (правополушарные компоненты).

Экспрессивная речь. Словарный запас дошкольников ограничен, хотя и включает все части речи. Недостаточность предметного и предикативного словаря отмечены у 68% детей. Слова, обозначающие признаки и свойства предметов недостаточно представлены в лексике у 88% испытуемых. В самостоятельных высказываниях детей отмечены трудности нахождения слов, большое количество вербальных и литеральных парафазий (нарушения речи, при которых неправильно употребляются отдельные звуки или слова): бокал – «бутылка, это вино пить, нет стакан, нет бокал», конструктор – «кубики, для стройки дома, ну это… инструктор». Вместо нужного слова воспроизводилось неадекватное, из ближнего или даже другого ассоциативного ряда (у 96% испытуемых).

Таким образом, у старших дошкольников с ЗПР выявляется как ограниченность словарного запаса, так и нарушение номинативной функции речи, обусловленное, с одной стороны, недостаточной упроченностью связи зрительный образ – слово, с другой стороны, ослаблением тормозных процессов, приводящих к обилию вербальных и литеральных парафазий.

Заметно нарушенной оказалась у этих детей обобщающая функция речи. Несмотря на кажущиеся упроченные связи – называние обобщающих слов, дети с ЗПР затруднялись в отнесении предметов к нужной группе при проведении сенсибилизированной пробы.

Из сказанного следует, что у старших дошкольников с ЗПР выявляются нарушения лексики как в базовом звене – связь слово – зрительный образ, так и на высоком уровне – обобщение, дифференцировки. Опираясь на исследования физиологов, можно сделать заключение, что данное нарушение обусловливается функциональной недостаточностью как право-, так и левополушарных структур головного мозга вследствие нарушения межполушарного взаимодействия.

Исследования лексикона дошкольников с ЗПР были проведены В.А. Гончаровой. Методика исследования включала изучение объема пассивного и активного слова-

Репозиторий ВГУ

ря, свободный ассоциативный эксперимент, исследование антонимии и синонимии, объяснение значений слов, относящихся к различным частям речи.

Разница в объеме активного и пассивного словаря составила от 8% до 29%. Количество слов (в %), при узнавании которых дети допустили ошибки – 39%. В ходе исследования пассивного словаря дети с ЗПР испытывали трудности при соотнесении прилагательных с денотатом, при объяснении лексического значения имен существительных и глаголов, при актуализации слов из следующих тематических групп: насекомые, ягоды, цветы, деревья, головные уборы, транспорт, инструменты, музыкальные инструменты, школьные принадлежности, профессии.

При исследовании активного словаря количество слов (в %), при оречевлении которых дети допустили ошибки – 59% (дошкольники с ЗПР не смогли вспомнить даже общеупотребительных слов).

Согласно результатам исследования, у детей семи лет с ЗПР объем активного номинативного словаря достигает уровня шестилетних детей с нормальным речевым развитием. Специфическая особенность у детей с ЗПР – значительное число таких реакций, как: неологизмы, асемантические звукосочетания, звукоподражания, повторы и акцентологические изменения стимула.

О.В. Шичанина исследовала особенности объяснения значения слова детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. Выявленные особенности объяснения значения слов: несформированность четкой предметной отнесенности слова, непонимание значения на основе выделения возможных функциональных и внешних признаков денотата, неточное значение на основе сопоставления значений различных слов, не включают слово в систему синтагматических и парадигматических связей, не развита познавательная активность, наблюдательность (также направленная на собственную речевую деятельность).

Е.Е. Дмитриева исследовала коммуникативную деятельность у старших дошкольников с ЗПР. Обследование шестилетних детей показало их значительное отставание в коммуникативном развитии от нормально развивающихся сверстников. Преобладающей оказалась ситуативно-деловая форма общения с взрослыми (79% детей). У небольшой группы (21% детей) ведущей оказалась внеситуативно-познавательная форма общения.

Несформированность мотивационного компонента общения определяет и низкий уровень развития речевых средств. Во всех предложенных взрослым ситуациях взаимодействия дети редко обращаются к нему по собственной инициативе, используя речевые средства. Высказывания детей при этом отличаются ситуативностью, однообразием тематики и содержания. Эти факты свидетельствуют о коммуникативном недоразвитии детей, которое затрудняет их общение с окружающими, создает неблагоприятные условия для развития ребенка, «усиливает», «питает» его дефект.

Приведенный материал позволяет сделать выводы о специфике речи дошкольников с ЗПР: 1) значительное расхождение между величиной активного и пассивного словаря, особенно это касается слов, обозначающих качества и отношения; 2) небольшая часть слов употребляется необоснованно часто, в то время как остальные имеют низкую частоту употребления; 3) большинство слов низкой частоты употребления, которые помогают дифференцированно обозначать свойства окружающего мира, в речи отсутствуют; 4) неточное, недифференцированное употребление слов; не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия обозначаются при помощи одного слова; 5) недостаточно слов, обозначающих общие понятия, и в, то же время мало слов, конкретизирующих это понятия, раскрывающих их суть; 6) затруднена активизация словарного запаса; 7) зависимость недостаточности словаря от особенностей познавательной деятельности; неточности восприятия, неполноценности анализа [12, с. 30].

Репозиторий ВГУ

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что речевое развитие детей с трудностями в обучении происходит с отставанием от речевого развития детей этого же возраста с нормальным уровнем развития, так как накопление словаря ребенка тесно связано с развитием мышления и других психических процессов, что нередко у детей с трудностями в обучении находится на низком уровне.

1.1.3 Особенности развития речи детей, воспитывающихся в детском доме

Известно, что значимым фактором, оказывающим негативное влияние на общее когнитивное развитие ребенка, к которому относится и речевое, является депривация. Установлено, что дети, воспитывающиеся в домах малютки, имеют психические отклонения и нарушения развития в большей степени, чем дети, воспитывающиеся в семьях.

В условиях материнской депривации имеет место нарушение предречевого развития ребенка, которое более ярко проявляется при сопутствующих неврологических нарушениях. Гуление возникает только у детей, находящихся в состоянии комфорта и физического здоровья, у детей, на чье развитие оказывают влияние неблагоприятные факторы, его проявление отсрочено. Младенцы меньше гулят и лепечут; дети постарше реже выражают свое состояние или желание словом по собственной инициативе. Депривированные дети начинают говорить позже сверстников, воспитывающихся в семье, фразовая речь появляется у них позже, они испытывают большие сложности в овладении навыками письма и чтения, чем дети, воспитывающиеся в условиях семьи.

В настоящее время считается доказанным, что семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Потеря семьи – тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе, даже в тех случаях, когда он достаточно быстро обретает новую семью. Воспитание в условиях государственных сиротских учреждений, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление – этапы, травмирующие психику ребенка, делающие невозможной реализацию его потенциальных возможностей, кардинально меняющие его судьбу, надолго разрушающие систему его взаимоотношений с окружающим миром [5, с. 10].

Сталкиваясь с проблемой речевого развития детей в условиях детского дома, можно отметить, что делаются попытки привить детям навыки четкой, правильной речи, ведется работа над расширением словарного запаса ребенка, звуковой культуры языка. Малышей учат правильно строить предложения, давать полные ответы на вопросы, исключать лишние слова, засоряющие речь. Для детдомовских детей, лишенных широкого общения со взрослыми, обучение навыкам четкой и правильной речи особенно актуально. Ребенок, хорошо владеющий речью, имеет большое преимущество перед молчаливым или косноязычным малышом.

В детском доме речевое развитие детей характеризуется нарушением всех компонентов языковой базы, что создает значительные трудности для полноценного общения воспитанников и говорит о недостаточном уровне социальной зрелости.

На развитие коммуникативно-речевых способностей детей-сирот влияет ряд факторов: 1) негативное воздействие окружающей среды до поступления в детский дом; 2) ограниченное социальное окружение; 3) эмоциональная, сенсорная депривация; 4) медико-педагогические проблемы (неврозы, органические поражения ЦНС, ЗПР).

Эти факторы отрицательно воздействуют на формирование процесса общения в раннем детстве, сензитивном периоде становления речи, что приводит к недоразвитию языковых средств – речевой патологии.

Репозиторий ВГУ

Из-за того, что у воспитанников детских домов низкий уровень вербального интеллекта, бедный словарь, слабо развитая рефлексия, им сложно формулировать свои мысли, они не могут описать ситуацию и затрудняются рассказать о себе.

Понимание речи окружающих у детей-сирот развивается в пределах обиходно-бытовой обстановки. Следствием этого является бедность и недифференцированность их пассивного и активного словаря. Для этих детей характерно более длительное по времени формирование дифференцированного понимания и обозначения предметов и действий; неточное понимание значений даже общеупотребительных существительных, прилагательных, глаголов, наречий, обобщенных понятий; неточное понимание связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира; недоразвитие смысловой стороны речи. Именно поэтому речевая инструкция порой не имеет такой ориентировочной силы, как это наблюдается в этом же возрасте у нормально развивающихся детей.

У детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях, имеются значительные отставания и в овладении активной речью. Эти отставания возникают еще в младенческом возрасте и накладывают свой отпечаток на весь дальнейший период речевого развития ребенка. У детей-сирот поздно появляются речевые предпосылки – гуление и лепет. Гуление может появиться с задержкой в два-три месяца, лепет – в восемь-девять месяцев и позже. Появление первых слов (если ребенок имеет еще и поражения ЦНС) может отодвинуться к двум с половиной – трем годам. Такая особенность речевого развития детей-сирот обусловлена как наличием неврологических и соматических заболеваний, так и нарушением их полноценного общения со взрослым, нарушением эмоционального контакта с окружающими.

При появлении речевого подражания, при появлении активного желания имитировать слова взрослого ребенок даже в условиях сиротского учреждения постепенно переходит из категории «неговорящего» в категорию «плохо говорящего». Активная речь в этот период имеет ряд характерных особенностей. Наблюдаются различные дефекты произношения (примечательно, что в норме они тоже встречаются, но быстро преодолеваются в процессе возрастающего предметно-действенного общения ребенка со взрослым). У детей же, воспитывающихся вне семьи, подобные явления долго присутствуют в активной речи.

Кроме этого, в активной речи детей-сирот наблюдается долгое присутствие облегченных (автономных) слов. Необычные и по звучанию, и по смыслу автономные слова долго не заменяются словами «взрослой» речи. Многие ученые (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева, М.В. Ряховская) это объясняют также дефицитом общения со взрослыми. Широкое общение со сверстниками, которое доступно этим детям, не обеспечивает полноценного перехода к полноправной речи. Когда ребенок слышит мало «взрослых» слов, ему трудно перестроить свой язык под взрослые стандарты.

У таких детей, как правило, малый глагольный словарь по отношению к предметному словарю. В то же время этот предметный словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей. Прилагательных, личных местоимений в словаре детей присутствует также мало. У детей наблюдается длительное употребление слов в неточном понятии, трудное усвоение даже простых обобщающих понятий. У них обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями лексических и грамматических значений, что связано с дефектом функции общения.

В условиях детского дома у детей отмечается позднее развитие фразовой речи. В речи они употребляют в основном простые конструкции предложений. Долгое время не расширяется объем предложений, что связано с бедностью их смысловых связей. Часто пользуются неполными предложениями с пропусками подлежащего или сказуемого или даже отдельными фрагментами предложений.

Репозиторий ВГУ

Порой, усвоив структуру простых предложений, они испытывают стойкие затруднения в овладении навыками связной речи.

Кроме этого, прослеживается другая закономерность. У детей, воспитывающихся в доме ребенка, затем в детском доме, с рождения, речевые умения и навыки формируются с более глубоким качественным и количественным отставанием, чем у детей, поступивших в эти учреждения уже в более старшем возрасте (два-три года) после изъятия из неблагополучной семьи. Эти дети к моменту своего поступления в детский дом имеют уже определенный запас знаний об окружающем мире предметов, явлений и действий, владеют определенными понятиями, что становится важной основой для их речевого развития.

Развитие словаря, его уточнение выполняет развивающую функцию для формирования познавательной деятельности и наоборот: развитие познавательной деятельности приводит к обогащению словаря, овладению знаниями и умениями, к развитию коммуникативных способностей.

Формирование в речи детей эмоциональной лексики связано с усвоением знаний о нормах и правилах морали, так как слово может быть усвоено только тогда, когда у ребенка есть представления о предметах и явлениях, их обозначающих. По мере развития эмоций ребенка увеличивается и уточняется его словарный запас.

Несмотря на то, что всестороннее развитие воспитанников детских домов является особо важным, ряд проблем, связанных с развитием, обучением и воспитанием детей данной категории остаются недостаточно разработанными.

Так, одним из актуальных является вопрос о характере нарушений речевого развития, и особенно овладения эмотивной лексикой детьми, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа (в условиях депривации).

Психическая депривация рассматривается как психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения основных (жизненных) потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени.

В исследованиях, посвященных изучению социальных и психолого-педагогических аспектов проблемы психической депривации, отмечается своеобразие речевого развития этих детей (дефектное звукопроизношение, примитивность грамматических конструкций, бедность лексикона, насыщенного словами обиходного содержания и просторечными выражениями), что обусловлено дефицитом общения, особенностями психического развития и эмоционально-волевой сферы воспитанников детского дома.

Несмотря на то, что в имеющихся исследованиях обобщены данные, характеризующие развитие различных аспектов речи детей с психической депривацией, в них до настоящего времени остались неизученными качественное своеобразие восприятия, интерпретация и употребления выразительных средств речи, использующихся для выражения субъективного отношения к содержанию сообщения или к собеседнику.

Главная особенность семейного воспитания заключается в его эмоциональном характере, в эмоциональном контакте детей и взрослых. Эмоциональный комфорт ребенка в семье является важным условием его нормального развития и социализации.

Под влиянием эмоциональной и материнской депривации у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, оказываются недостаточно сформированными эмоционально-оценочные категории, которые имеют определенные лексические выражения.

Таким образом, дети дошкольного возраста, растущие без родителей, отличаются от своих сверстников из полноценных семей пониженной познавательной активностью, отставанием в развитии речи, задержкой психического развития и отсутствием навыков общения.

Репозиторий ВГУ

Отставания, которые возникают в речевом развитии детей-сирот, в значительной мере носят вторичный характер. При правильной организации жизни этих детей, возможно, более раннем начале обучения многие дефекты развития могут быть скорректированы и преодолены.

Немногочисленные исследования по проблеме речевого развития детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, дают практически одинаковую, довольно скудную информацию. Авторами отмечаются задержка речевого развития (В.Л. Рыбкина), бедность словарного запаса и содержания речевых высказываний (Л.К. Сидорова [11, с. 28]), низкие коммуникативные возможности (А.П. Силенко). Но все исследователи сходятся в одном: главная причина низкого уровня развития речи и небольшого словарного запаса детей-сирот – дефицит общения. Мотивы же, побуждающие детей к общению, соответствуют этой потребности и носят личностный характер: ребенка привлекает человек независимо от уровня его компетенции и возможности наладить деятельность. Дети охотно принимают любые обращения и предложения взрослого, однако все контакты с ним сводятся к поиску его внимания и расположенности.

Что же касается средств общения, то у детей из детского дома они оказываются не соответствующими мотивам и потребностям. При взаимодействии с взрослым у этих детей почти нет эмоционально окрашенной мимики, они совсем не стремятся к физическому контакту со взрослым, к ласке. Среди средств общения явно доминирует речь. Но речь весьма бедная по своему содержанию и лексико-грамматическому составу. Общение детей из детского дома со взрослым имеет своеобразную форму, в которой потребность во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется на уровне речевых средств, а это свидетельствует об отставании в развитии мотивационно-потребностной сферы ребенка, растущего в дефиците общения со взрослым.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с трудностями в обучении, проживающие в детском доме, намного отстают от своих сверстников, проживающих в семьях, в силу жизненных обстоятельств, условий проживания, которые заметно ограничивают представления детей об окружающей действительности.

1.2. Комментированное рисование как метод развития речи детей

1.2.1 Речь и мышление ребенка

Так как мы пишем о детях с трудностями в обучении, хочется более углубленно рассмотреть зависимость речевого развития от уровня сформированности мыслительных операций, познавательной деятельности.

Человек, как существо социальное наиболее ярко проявляет себя в процессе общения. Обучение коммуникативным умениям и навыкам начинается с раннего детства.

Развитие речи становится в ряд важнейших задач образования и воспитания юной души, поскольку речь – тот самый краеугольный камень, на котором зиждется вся человеческая культура. В какой бы области человек ни работал, деятельность его, ее успех напрямую зависят от того, насколько он владеет речью, и чем этот уровень выше, тем выше его достижения.

В.И. Даль поместил в своем словаре довольно обширную статью, посвященную речи, где основное значение слова *рекать* – говорить, молвить, сказать; а собственно *речь* – «что-либо выраженное словами, устно или на письме; предложенье, связанные слова, в коих есть известный смысл».

Соотношение мышления и речи на последующих этапах развития ребенка можно рассматривать в различных аспектах.

Репозиторий ВГУ

Прежде всего, встает вопрос: каким образом интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на процесс речевого развития? Отвечая на этот вопрос, можно выделить *три плана когнитивных предпосылок развития речи.*

1. Уровень интеллектуального развития ребенка отражается на уровне семантики, лежащей в основе высказывания. Известно, что с помощью языка ребенок выражает свои представления об окружающей действительности. Естественно, что ребенок не способен использовать ту или иную языковую форму, если не понимает ее значения. Поэтому ребенок, сначала усваивает языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию ребенка, соответствующие уровню его интеллектуального развития. Так, например, сначала он использует в речи настоящее, затем будущее время; сначала выражает в речи утверждение, а затем усваивает условное наклонение; раньше ребенок обозначает в речи местоположение, а позднее использует обозначение временных понятий и т.д.

2. Уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности ребенка сказывается и на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем проще и легче воспринимается языковое оформление того или иного понятия, тем быстрее оно усваивается ребенком. Например, сначала ребенок усваивает беспредложные конструкции, затем – конструкции с предлогом.

О различной сложности формально-языковых средств свидетельствуют факты усвоения одних и тех же значений в различных языках. Последовательность овладения языком определяется не только семантической, но и формально-языковой сложностью, сложностью языкового оформления того или иного значения.

В процессе онтогенеза ребенок не просто имитирует речь окружающих, а усваивает закономерности языка, на основе которых и строит свою речь. Овладение закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения (генерализации), дифференциации.

Одной из наиболее известных тенденций развития детской речи является *сверхгенерализация*, расширение языковых правил. Правила, рассчитанные на более широкие классы, ребенок усваивает раньше, чем правила для подклассов (*вилков, ложков* – по аналогии с формой *домов*). Это связано с трудностями дифференциации, внутреннего торможения. Но все же неправильный выбор флексии происходит внутри одного семантического класса (в данном примере – внутри существительных). Нужное грамматическое правило выбирается верно, но его реализация не всегда оказывается правильной, соответствующей норме.

На легкость овладения языковыми формами оказывает влияние и регулярность, устойчивость языкового правила образования данной словоформы. Чем больше вариантов образования данной словоформы имеется в языке, тем труднее она усваивается ребенком. Например, в русском языке форма родительного падежа множественного числа существительных усваивается даже труднее, чем форма дательного падежа множественного числа с предлогом. Причина кроется в том, что в родительном падеже множественного числа имеется много вариантов грамматической формы (*столов, домов*, но: *парт, карандашей*). Существует также большое количество нерегулярных, непродуктивных способов образования формы. В дательном падеже имеется лишь одна флексия – *ам* (*к домам, к партам*).

Таким образом, чем больше дифференцируются формы с одним значением, тем труднее они усваиваются (возникают трудности систематизации, дифференциации форм).

3. Овладение речью связано с возможностями обработки информации, с объемом кратковременной памяти.

Репозиторий ВГУ

Человеческая речь воспринимается и воспроизводится в сжатые временные сроки. Поэтому ребенок должен обладать стратегией быстрого программирования и быстрого декодирования, дешифровки речевого сообщения.

Усвоение речи ребенком происходит с учетом его возможностей обработки речевой информации, что отражается и на выходе речи. Вначале у ребенка имеется однословное, двусловное высказывание (субъект – предикат, субъект – объект). Затем он объединяет эти элементы в трехсловное высказывание (субъект – предикат – объект): *Мама моет. Мама кукла. Мама моет куклу.*

Чем объемнее речевая информация, тем труднее она усваивается и воспроизводится в речи. Так, дети с трудом воспринимают объект с двойным определением, например: *Он направил незнакомого человека, который встретился ему на дороге, в сторону деревни.*

И дети, и взрослые испытывают затруднения при восприятии и воспроизведении речевого материала с различного рода вставками внутри предложения: *Дом, который стоял на берегу речки, был виден издалека. Школа, в которой учился Сережа, была далеко от его дома.*

Таким образом, на начальных этапах развития ребенка имеет место автономность речевого и интеллектуального развития. В дальнейшем одним из регуляторов темпа и последовательности языкового развития является формирование познавательных процессов.

Первичным, определяющим в речевом развитии ребенка является семантика. Однако в дальнейшем речь обеспечивает качественный скачок в интеллектуальном развитии ребенка, так как появляется вербальное, понятийное мышление. Речь позволяет совершенствовать умственные операции обобщения, отвлечения, абстрагирования. Известно, что само слово уже обобщает. Слово, таким образом, становится орудием мышления. Слово включается в познавательную деятельность: в процессы памяти, восприятия, мышления. Мы лучше запоминаем то, что проговариваем, оречевляем. Обозначение с помощью речи различных качеств предметов приводит к лучшей дифференциации формы, цвета, пространственных отношений и т.д.

Процессы мышления говорящего человека осуществляются во многих случаях с участием речи, и прежде всего, внутренней речи. Познание осуществляется на основе значения слова и понятия.

При порождении речевых высказываний, особенно связной речи, их структура и программирование закладываются на смысловом этапе и определяются уровнем развития познавательной деятельности.

Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями.

В современных психологических и методических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально. Однако пути такого обучения недостаточно ясны, так как научно обоснованная теория развития речи, по оценке Т.А. Ладыженской, только начинает формироваться, в ней еще недостаточно разработаны основополагающие категории и понятия, такие как разделы работы по развитию связной речи, содержание, средства обучения, критерии оценки уровня развития этого вида коммуникации.

По мнению Л.С. Выготского, «перекрест» в развитии речи и мышления, языковой и интеллектуальной способностей детей происходит до 2–3 лет. Условием развития познавательной активности в данный период выступает их общение со взрослыми, в процессе которого ребенок начинает заинтересованно относиться к предметам и явле-

Репозиторий ВГУ

ниям, усваивает исследовательские действия и способы управления своим поведением. Представления о своих умениях и возможностях структурируются благодаря слову. Ключевая роль словесных знаков в умственном развитии дошкольников заключается в том, что они – необходимое условие аналитического расчленения воспринимаемых образов и выработки навыков интеграции в систему их элементов. Синтез объектов действительности, требующийся для формирования понятия, осуществляет взрослый, когда показывает и называет признаки предметов, анализ и обобщение – когда учит пользоваться сенсорными эталонами, помогает накопить опыт обозначения предметов их изображениями, символами или предметами-заместителями. Исследования А.А. Алексеева, О.М.Дьяченко и Е.Л. Пороцкой, Е.О. Опеваловой, Е.Р. Тоггапсе подтверждают, что языковая способность тесно связано с формированием символической функции сознания, развитием мышления и знаково-символической деятельности [1, с. 81–88.].

Когда мы сравниваем ребенка в возрасте 2–3 лет, владеющего элементарными средствами вербального выражения, с ребенком в возрасте 8–10 месяцев, интеллект которого имеет еще сенсомоторную природу, т.е. располагает в качестве инструментов только восприятием и движениями, то на первый взгляд кажется очевидным, что язык глубоко преобразовал этот интеллект первоначальных актов и добавил к нему мышление.

Во-первых, именно благодаря языку ребенок приобрел способность воспроизводить в памяти не воспринимаемые в данный момент ситуации, вышел за пределы ближайшего пространства и настоящего времени; он вышел за границы перцептивного поля, тогда как проявления сенсомоторного интеллекта почти целиком находятся внутри этих границ. *Во-вторых*, благодаря языку предметы и события оказываются доступными не только непосредственному восприятию, но включаются в систему понятий и отношений, которая, в свою очередь, обогащает знание о них. Короче говоря, возникает соблазн просто сравнить ребенка до и после овладения языком и, вслед за Д.Уотсоном и многими другими, прийти к выводу, что язык есть источник мышления.

Но если внимательнее исследовать изменения, которые претерпевает интеллект в момент усвоения языка, то можно заметить, что этот последний не является единственной причиной таких преобразований. Из двух основных новоприобретений, о которых мы напомнили выше, одно может рассматриваться как начало представлений, другое – как начало схематизации представлений (концепты и т.п.), в противоположность сенсомоторной схематизации, которая распространяется на сами действия или на воспринимаемые формы. Таким образом, должны существовать другие средства, помимо языка, способные объяснять некоторые представления и некоторую схематизацию представлений. Язык является межличностным образованием и состоит из системы знаков. Но наряду с языком маленькому ребенку, который социально менее развит, нежели ребенок после 7–8 лет и тем более, нежели взрослый, необходима какая-то иная система означающих, более индивидуальных и более «мотивированных»: таковыми являются символы, самые обычные формы которых у маленького ребенка можно найти в символической игре или игре воображения. Символическая игра появляется почти одновременно с языком, но независимо от последнего и выполняет значительную роль в мышлении малышей, будучи источником индивидуальных представлений (одновременно когнитивных и аффективных) и схематизации представлений, также индивидуальной. Но символическая игра – не единственная форма индивидуального символизма. Можно назвать другую форму, которая возникает в этот же период и также выполняет весьма важную функцию в генезисе представления: это «отложенная имитация», т.е. такая имитация, которая осуществляется впервые тогда, когда соответствующая модель уже отсутствует.

В-третьих, можно пойти дальше и расклассифицировать на индивидуальные символы все возникающие в воображении образы. Образ, как мы теперь знаем, не явля-

Репозиторий ВГУ

ется ни неким элементом самого мышления, ни прямым продолжением восприятия: он – символ предмета, и еще не возникает на уровне сенсомоторного интеллекта (иначе решение многих практических задач было бы значительно более легким). Образ может быть понят как интериоризованная имитация: звуковой образ есть лишь внутренняя имитация соответствующего звука, а зрительный образ есть результат некоторой имитации предмета или человека всем телом или движением глаз, если речь идет о форме маленьких размеров.

Итак, *три типа индивидуальных символов*, которые мы только что назвали, являются производными от имитации. Имитация выступает, следовательно, одним из возможных переходных явлений между сенсомоторным поведением и поведением, основанным на представлении, и она, естественно, не зависит от языка, хотя служит именно для овладения им.

Таким образом, мы можем принять, что существует некая символическая функция, более широкая, чем язык, охватывающая, кроме системы вербальных символов, систему символов в узком смысле этого слова. Поэтому можно сказать, что источник мышления надо искать в этой символической функции. Но столь же законно будет утверждать, что и сама символическая функция объясняется формированием представлений. Ставить же вопрос, символическая ли функция порождает мышление или мышление делает возможным возникновение символической функции – это все равно, что спрашивать, река дает направление берегам или берега реке.

Но поскольку язык – лишь особая форма символической функции и поскольку индивидуальный символ, несомненно, проще, чем коллективный знак, позволительно сделать вывод, что мышление предшествует языку и что язык ограничивается тем, что глубоко преобразует мышление, помогая ему принять устойчивые формы посредством более развитой схематизации и более гибкой абстракции.

Процесс овладения словарем тесно связан с овладением понятиями и в связи с этим имеет специфические особенности. Одной из них можно считать содержание словаря детей. В силу наглядно-действенного и наглядно-образного характера мышления ребенок овладевает, прежде всего, названиями наглядно представленных или доступных его деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений, которые отражены в словаре детей достаточно широко.

Другой особенностью является постепенное овладение значением, смысловым содержанием слова. Поначалу ребенок соотносит слово лишь с конкретным предметом или явлением. Такое слово не имеет обобщающего характера, оно лишь сигнализирует ребенку о конкретном предмете, явлении или вызывает их образы (например, слово *часы* для ребенка обозначает только те часы, которые висят на стене в комнате).

Всеобщее внимание привлекает детское словотворчество. Но многие виды детских слов новыми все же назвать нельзя. Дети сочиняют такие слова, которые уже существую в народе (*«людь», «сольница», «смеяние», «обутка», «одетка»* и т.д.). Это было бы невозможно, если бы дух народного словотворчества не был бы в значительной мере усвоен детьми еще раньше, чем они овладели первыми десятками слов (даже в период пассивной речи). Только благодаря этому они могут легко и свободно создавать такие слова, как *«тормозило», «расширокайтесь», «отмухиваться», «кустыня», «красняк»* и т.д., обладающие чисто народной экспрессией.

Но, восхищаясь теми чудесными методами, при помощи которых ребенок овладевает родным языком, незабываем ли мы, что мы взрослые, призваны обучать его правильной речи? Не отказываемся ли мы от роли воспитателей? Ребенок, например, сказал «отмухиваться» или «блистенький» или «журчей» или «елка обсвечкана», и пусть эти слова кажутся нам превосходными – вправе ли мы культивировать их в речи детей?

Репозиторий ВГУ

Конечно, нет! Задача воспитателя заключается в том, чтобы возможно скорее приблизить речь детей к речи взрослых. Нужно решительным образом осудить тех чадолюбивых родителей (к счастью, очень немногих), которые, гурмански смакуя причудливую лексику детей, для собственного развлечения нарочито консервируют в их речи всевозможные «сердитки» и «мокрессы» и тем самым тормозят ее развитии. В работах зарубежных ученых разновидность речи взрослых, обращенная к маленьким детям, называется чаще всего так: «детский язык», «язык нянек», «язык пестуний», «язык матерей», «семейный язык».

В работе И.Т. Власенко «Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи» сделан вывод о «специфическом недоразвитии обратимых речемыслительных операций». Эта специфика заключается в нарушении механизма внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительную и наоборот.

На современном этапе педагоги, понимая взаимосвязь языка и мышления, используют в своей работе разнообразные речевые игры, словесный материал. Общее информационное поле, окружающее нас, непрерывно растет, поэтому важно научить детей не только запоминать, но и разбираться в информации, логически исследовать ее, анализировать, сравнивать, т.е. учить мыслить и тем самым формировать уровень интеллекта на каждой ступени образования. Мышление – это основной процесс. Он выступает важным фактором формирования опыта творческой деятельности личности.

Таким образом, мы видим неразрывную связь мышления и речи, и поэтому лишь подтверждается мысль о том, что ребенку легче построить свое высказывание, имея перед собой какие-либо словесные символы-обозначения, которые в результате речемыслительной деятельности облекаются в слова.

1.2.2 Использование комментированного рисования в работе с детьми

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям: 1) расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.); 2) уточнение значений слов; 3) формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального); 4) организация семантических полей, лексической системы; 5) активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [7, с. 49–52].

Мы уже доказали, что функции речи складываются параллельно с развитием мышления, они неразрывно связаны с содержанием высказывания, которое ребенок отражает посредством языка. Умение рассказывать играет большую роль в процессе общения человека. Обучение связной речи – это умение четко, последовательно излагать свои мысли. Одним из действенных видов работы по развитию речи детей является ***прием комментированного рисования*** – это моделирование коммуникативной ситуации, центром которой является создание взрослым схематической зарисовки на тему, отражающую ближайший опыт детей, и организация общения детей между собой.

Упоминание о приеме комментированного рисования мы встречаем в книге Дж. Аллана «Ландшафты детской души», в разработках О.П. Гаврилушкиной в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью по формированию коммуникативного поведения, в статьях воспитателей нескольких детских садов г. Москвы о формирова-

Репозиторий ВГУ

нии креативных качеств дошкольника, о развитии языковых и интеллектуальных способностей детей. Также эта тема находит отражение в книге Н.В. Микляевой «Комментированное рисование в детском саду», где прием комментированного рисования, кроме как для развития речи, используется и для развития творческих и художественных способностей детей, для формирования навыка рисования. Мы же решили отвлечься от целенаправленного развития различных качеств и способностей детей и сконцентрироваться только на развитии речи дошкольников, а психические функции и другие качества ребенка в любом случае и на любом занятии всегда имеют косвенное развитие.

Но для начала рассмотрим более подробно опыт работы педагогов уже применивших прием комментированного рисования в обучении детей.

В методике развития изобразительной деятельности и речи детей дошкольного возраста некоторыми учеными (О.П. Гаврилушкиной, Т.А. Мироновой, Г.В. Чиркиной и др.) был выделен и описан прием «комментированного рисования». Основное внимание уделяется комментированию действий персонажей рисунка, их мыслей и чувств («И он подумал… и сказал… и сделал… И что из этого вышло»). Важно, чтобы комментированное рисование сочеталось с другими формами выражения эмоций и мыслей ребенка по поводу создания картины мира: нужно, чтобы в процессе комментированного рисования активно использовались драматизации, сюжетно-ролевая игра, игровые обучающие ситуации и рассказывание на эту же тему [10, с. 11–12].

О.П. Гаврилушкина в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью также предлагает использовать комментированное рисование, как прием по развитию речевой активности детей, когда по поводу появляющегося схематического изображения ситуаций, отражающих бытовой, игровой, познавательный, эмоциональный опыт детей (изображения выполнял взрослый на глазах у детей мелом на доске), они вступали в общение, задавая друг другу вопросы, делали предположения, сообщения, т.е. упражнялись во всех типах коммуникативных высказываний. По окончании рисования дети с удовольствием составляли рассказ по картине, в которой сами были главными героями. При этом использовались имитационные движения: дети показывали, как они играют, бегают на лыжах, коньках и пр. (эти действия были отражены в картине).

Комментированное рисование облегчает привлечение внимания ребенка к собеседнику (установление визуального, зрительного контакта). Некоторые дети с несформированными навыками общения недостаточно внимательны к лицу человека, с которым хотят вступить в общение, что фактически препятствует развертыванию диалога. В ходе комментированного рисования у взрослого появляется возможность формировать у ребенка потребность следить за лицом собеседника («Посмотри на Федю, обратись к нему, спроси…»).

Следует отметить, что этот вид работы требует существенного изменения традиционной позиции воспитателя. Взрослый только по мере необходимости обращается с вопросами, сообщениями и просьбами непосредственно к ребенку. Он делает это «через посредника», в качестве которого выступает другой ребенок. Для этого он побуждает детей обращаться друг к другу («Узнай у него, почему …», «Поинтересуйся, где…», «Задай ему вопрос, куда…», «Спроси у Сережи…», «Сообщи…», «Поделись с ним новостью, расскажи…» и т.д.) с различными просьбами, вопросами и сообщениями. Содержание ответов ложится в основу изображения.

Взрослый создает схематические изображения на глазах у детей. Выполняет рисунки заинтересованно, сопровождая рисование эмоциональными пояснениями, отражает только главное. Важно рисовать быстро, чтобы не превратить собственную деятельность в цель деятельности, не затянуть рисование. Чтобы общение детей не было вытеснено изобразительной деятельностью взрослого продолжительность комментированного рисования – не более 10 минут даже в старших группах. Затем переходят к

Репозиторий ВГУ

рассказыванию и, если дети не устали, и в запасе есть время, к словесным играм, составлению коммуникативных высказываний по картинкам и т.д.

Как было отмечено, детям трудно все время говорить. Они устают. Чтобы этого избежать, процесс создания «картины» перемежается обычно имитационными движениями, действиями с воображаемыми объектами, пантомимическими загадками и пр., которые выполняют роль «физкультминутки». Эти динамические паузы также подчинены коммуникативным задачам, не прерывают логику всего коммуникативного тренинга.

Таким образом, можно сформулировать основные ***правила проведения комментированного рисования.***

Использование приема транслирования информации выступает в качестве *первого и основного правила* поведения взрослого во время «комментированного рисования».

Второе правило связано с отбором тематического содержания. В качестве объектов для рисования и обсуждения служат детские впечатления (например, от празднования Рождества, Нового года), повседневная жизнь (прогулка, режимные моменты), игры, наблюдения в природе и пр.

Главными героями создаваемых рисунков являются конкретные дети, воспитанники группы, их занятия, игры и, главное, - отношения. *Это третье правило.*

Правило четвертое. Взрослый не стремится сразу исправлять речь ребенка. Его поведение напоминает поведение матери полутора- или двухлетнего ребенка, которая все время «переводит» его автономные высказывания «с русского – на русский», придавая этим высказываниям понятную всем языковую структуру.

Правило пятое. Педагог создает схематические, информационно-смысловые изображения, не ставит перед собой художественных целей, не «прорисовывает» детали, которые не значимы для раскрытия основного содержания, рисует быстро, передавая только главное, существенное.

Правило шестое. В целях формирования единства образных движений и слова детям предлагают не только рассказывать о том, что нарисовано, но показывать посредством изобразительных движений.

Правило седьмое. В качестве «физкультминуток» использовать элементы драматизации, имитационные движения, сопровождаемые коммуникативной речью.

Вполне естественно, если сначала дети будут давать неполные, односложные ответы. В диалоге это допустимо. Но взрослый каждый раз дополняет ответ ребенка, делает его структурированным, грамматически правильно оформленным. Вместе со взрослым (сопряженно) или за ним (отраженно) все повторяют фразу. Произнесение целесообразно сопровождать плавным (ни в коем случае не резким, «рубящим» фразы и слова на части) движением руки – дирижированием. Но четкого и полного проговаривания фразы добиваться пока не нужно.

Все, кто пробовал проводить комментированное рисование, сразу отмечали, что очень велико желание у взрослого вести диалог самому, минуя посредника. Необычность позиции, особые требования к речевому поведению, необходимость рисовать, когда этим не занимался, вызывают у некоторых педагогов реакцию неприятия комментированного рисования вообще. Но результат, которого достигали педагоги, применявшие комментированное рисование с целью развития коммуникативного поведения детей, их порой даже удивлял. Когда дети понимали «правила игры», они давали буквально «взрыв» речевой активности, на фоне которой уже можно ставить специфические вопросы, касающиеся непосредственно развития речи [4].

Все занятия строятся по коммуникативному принципу. Это выражается в том, что на каждом занятии (по методике О.П. Гаврилушкиной): 1) создаются оптимальные условия для подлинной мотивации детской речи и потребности в ней: ребенок должен знать, почему и зачем он говорит; 2) обеспечивается главное условие об-

Репозиторий ВГУ

щения – адресованность речи детей: ребенок обязательно кому-либо адресует вопросы, сообщения, побуждения (преимущественно сверстнику); 3) стимулируется и поддерживается речевая инициатива (речевая активность) каждого ребенка; 4) осуществляется целенаправленный отбор содержания для обсуждения, основу которого составляет личный эмоциональный, бытовой, игровой, познавательный и межличностный опыт детей; 5) широко используются различные коммуникативные средства: образно-жестовые, мимические, вербальные, интонационные [4, с. 15].

При этом, по мнению О.П. Гаврилушкиной, полезно составлять диалоги, передавая смысл отношений между двумя лицами, опираясь на различные картинки. Говоря от имени, изображенного на картинке лица, ребенок как бы входит в роль другого человека. Если на картинке нарисованы два персонажа, то можно подключать двух и более детей. Этот вид диалогической речи доступен детям лишь в старшем дошкольном возрасте, когда они имеют достаточно большой опыт игровой деятельности и уровень развития языковой и интеллектуальной способностей. При этом важно, что параллельно будет обогащаться опыт решения детьми различных проблемных коммуникативных ситуаций, что будет способствовать оптимизации развития и коммуникативной способности тоже. Диалоги детей могут быть записаны на магнитофон, а потом – включены спустя несколько дней для того, чтобы можно было нарисовать к ним картинки.

Постепенно детей подводят к созданию рассказов в картинках. Темы рассказов могут быть любыми, но связанными с интересами и переживаниями детей, их опытом взаимодействия и путешествий. Для подтверждения эффективности визуального отображения речевого высказывания рассмотрим еще несколько примеров работы и мнений специалистов, изучающих речевое развитие детей.

Одним из факторов, по мнению С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.М. Леушиной, является наглядность, при которой или по поводу которой происходит речевой акт. В качестве второго вспомогательного средства используется моделирование плана высказывания. На его значимость обратил внимание Л.С. Выготский, который отмечал важность последовательного размещения в предварительной программе, схеме всех конкретных элементов высказывания, а также то, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим.

В своей практике учителя-дефектологи совместно с воспитателями используют следующую последовательность видов рассказывания в порядке постепенного убывания наглядности, а также «свертывания» смоделированного плана: 1) пересказ рассказа по демонстрируемому действию; 2) составление рассказа по демонстрируемому действию; 3) пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок; 4) составление рассказа по сюжетной цепи; 5) пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картинки; 6) составление рассказа по одной сюжетной картине; 7) пересказ рассказа с использованием опорных сигналов; 8) составление рассказа (с элементами творчества) по серии сюжетных картин; 9) составление описательных рассказов с использованием сюжетных схем.

При пересказе с использованием серии сюжетных картин вспомогательными средствами являются текст, дающий детям необходимое лексико-грамматическое наполнение речи, а также значительная наглядность, облегчающая построение высказывания и его плана. В пересказе по опорным сигналам используются схематические картинки. Для их изготовления не требуется больших художественных способностей. Опорные картинки, являясь визуальным планом, направляют процесс связного высказывания, речевые средства которого обеспечивает текст рассказа.

Последующие два этапа – составление рассказа по серии картин (с элементами творчества) – лишены текстового образца, зато обеспечены наглядной опорой, уровень сложности которой определяет педагог.

Репозиторий ВГУ

Говоря о приеме комментированного рисования можно опираться на опыт различных специалистов, которые основывают свою работу с детьми именно на визуальном представлении слов. Так, Л.Е. Горбунова пишет о разработанной системе дидактических игр и упражнений, построенных по принципу *«опосредованное запоминание»*. Особенность методики в том, что для опосредованного запоминания предлагаются не изображения предметов, а символы. Такие задания значительно облегчают детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу, например, для обозначения диких (лесных) животных используется елка, а для обозначения домашних – дом.

Условно работу можно разделить на *три этапа*. Переход от одного этапа к другому осуществляется только тогда, когда ребенок освоил все предъявляемые слова. Для детей 5–6 лет – это 5–7 слов, а для 6–7 лет – 7–9 слов. На первом этапе осуществляется соотнесение слова и символа, на втором – развитие навыков классификации, на третьем – развитие самоанализа и самоконтроля. Игры используются на занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и на занятиях по формированию фонетической стороны речи, по подготовке к обучению грамоте. Форма заданий различна: «Зашифруем слова», «Заколдуем слова», «Фокусники». Детям нравятся такие игры, так как они носят элемент тайны.

Как прием развития речи, комментированное рисование представлено во многих видах работы с детьми, как с нормальным уровнем развития, так и с имеющими особенности психофизического развития (ОПФР). Рассмотрим такой особый игровой метод как с*овместное рисование*, в ходе которого взрослый рисует предметный или сюжетный рисунок, близкий опыту ребенка, его интересам, эмоционально комментируя происходящее. А ребенок активно участвует в создании рисунка, «подсказывая» развитие сюжета, дополняя рисунок разнообразными деталями, «заказывая» новую картинку. Совместное рисование – это не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребенка, а особый метод обучения, который используется в работе с аутичными детьми. Нам интересен и такой опыт работы, так как со многими детьми, имеющими речевые нарушения, бывает тяжело наладить эмоциональный контакт, либо трудно понять их речь, вследствие грубого нарушения звукопроизношения.

Если педагог предлагает аутичному ребенку значимую для него тему рисунка, то на занятии возникает ситуация, побуждающая ребенка к активным действиям. Его завораживает волшебное действие, происходящее на листе бумаги. Используя такой интерес, взрослый привлекает ребенка к активному участию в процессе рисования: делая паузы, спрашивая совета, «забывая» дорисовать важную деталь, побуждает ребенка завершить рисунок.

Ребенку важно получить значимый для него результат как можно быстрее. Поэтому в ситуации совместного рисования он часто соглашается на такую степень участия в совместной деятельности, какая ранее в других ситуациях оказывалась просто невозможной. Так, ребенок впервые берет в руки карандаш и пытается что-то дорисовывать самостоятельно, отвечает на поставленные вопросы и т.п. В этом случае возникает ситуация эмоционального и делового общения между аутичным ребенком и взрослым.

Чтобы использовать эту уникальную возможность для развития аутичного ребенка, взрослый должен следовать определенной тактике. Даже если педагог точно знает, что хочет его подопечный в данный момент, не следует это показывать. Необходимо побуждать малыша выражать свои желания любым приемлемым способом – словом, жестом. Для этого следует прерывать рисование, комментировать свои действия, задавать вопросы, делать паузы, как бы дожидаясь ответа и действий со стороны ребенка. Так взрослый дает понять, что результат совместной работы зависит и от его участия. И если малыш не проявляет активности, рисунок как бы «замирает».

Репозиторий ВГУ

Использование этого метода в работе с аутичным ребенком дает возможность развивать невербальные и вербальные средства коммуникации. Взрослый обозначает словом все, что происходит на бумаге. Такой комментарий позволяет уточнить значение слов, уже известных ребенку, а также знакомит его с новыми словами и их значениями, обогащая пассивный словарь.

Особенно важной при совместном рисовании является возможность развития активной речи: помимо функции общения, она является также средством проявления аутичным ребенком активности во время занятия. Необходимо поддерживать любую попытку ребенка «поговорить», а также специально создавать ситуации, в которых ему захочется воспользоваться активной речью. Внимательно наблюдая за реакциями ребенка, постарайтесь понять, что он пытается сказать, даже если это всего лишь невнятное бормотание, а, поняв, повторите четко простой фразой сказанное ребенком, предлагая тем самым ему образец правильной речи.

Также с методом комментированного рисования перекликается работа по заучиванию стихотворений с опорой на наглядный материал, точнее *работа по схемам*, так как зарисовки и схемы могут выполнить или сами дети или педагог. Заучивание стихов – один из испытанных приемов развития речи, но легко запоминать стихи могут только дети с хорошей памятью.

Исследования психологов подтверждают, что для запоминания текста дошкольнику нужно 8–10 раз (не на одном занятии) повторить стихотворение и 2–3 раза припомнить в дальнейшем. Р. Бендлер, В. Макдональд, занимаясь нейролингвистическим программированием, отмечают, что воспоминание есть прямое следствие визуального образа, который мы «держим» глазами своего воспоминания.

Для облегчения запоминания предлагаемого материала можно использовать дополнительные приемы, т.е. дошкольники должны учить стихи с опорой на наглядно-иллюстративный материал. Интересен в этом плане опыт педагогов Н.М. Гордеевой и Н.Е. Васюковой, рекомендующих детям 3–5 и 5–7 лет стих Г. Лагздынь и песенки народов мира по сериям картинок.

Из вышеизложенного вытекает, что прием комментированного рисования, является действенным средством развития речи детей. Элементы этой методики уже использовались в различных вариантах для достижения более качественных результатов в логопедической работе с детьми. Дети быстрее подбирают слова, имея перед собой наглядный материал, будь то картинки или схематические рисунки. Такая организация речевой работы помогает нам создать внешний план монологического связного рассказа для ребенка, пока у него в силу возраста или каких-либо особенностей развития нет возможности мысленно создать внутренний план такого рода.

Проблемы недоразвития речи дошкольников переходят и в школьный возраст детей. Развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания у младших школьников с речевой патологией относятся к числу наиболее сложных задач коррекционного обучения на школьном логопедическом пункте.

Для ребенка с речевой патологией часто невыполнима задача построения самостоятельного монологического высказывания. Ему не под силу кратко, аргументировано, грамматически правильно изложить свои мысли. Трудности проявляются при программировании целого текстового сообщения и отдельно взятого предложения и связаны с нарушением цельности, логической последовательности высказывания, пропуске смысловых звеньев, возвращение к ранее сказанному, неумении самостоятельно конструировать и распространять предложения.

Работу, которая ведется в этом направлении в школе, можно начинать и с детьми старшего дошкольного возраста. Это работа по развитию внутреннего плана речи. И опять же здесь мы сталкиваемся с элементами комментированного рисования. В каче-

Репозиторий ВГУ

стве материальных опор при моделировании смысловой программы связного высказывания используются: рисунки, сюжетные картинки, серии сюжетных картинок, пиктограммы, графические схемы. Они помогают удерживать в памяти смысловую программу всего сообщения, находить причинно-следственные отношения [13].

Использование наглядного отображения слов для составления высказывания реализуется компьютерной программе «Видимая речь». И хотя эта программа направлена на исправление произносительной стороны речи, но ее существование лишь убеждает в тесной связи и облегченном воспроизведении того, что воспринимается наглядно.

На современном этапе осуществляется переход к масштабному использованию средств обучения, основанных на преимуществах информационных технологий.

Проведенное педагогическое исследование было посвящено введению самого мощного современного средства формирования и коррекции произносительной стороны речи – зарубежной компьютерной программы Speech Viewer («Видимая речь») – в контекст отечественной традиции сурдопедагогической и логопедической помощи детям. В ходе первого этапа исследования удалось на основе анализа литературных данных выявить и систематизировать требования педагогов к средствам визуализации звучащей речи, используемым в процессе формирования и коррекции произносительной стороны речи детей. В систему требований входят: 1) визуализация основных компонентов акустической структуры речи; 2) наличие отчетливого отображения основных компонентов акустической структуры речи на экране прибора в виде информативных для ребенка образов; 3) сохранение визуального отображения на экране по окончанию звучания в течение необходимого педагогу, времени; 4) надежная обратная связь (интерактивное взаимодействие в режиме реального времени); 5) сохранение в долговременной памяти образцов звучания любых элементов речи и обеспечение возможности выводить их при необходимости на экран для проведения анализа.

Из вышеизложенного вытекает, что прием комментированного рисования, является действенным средством развития речи детей. Элементы этой методики уже использовались в различных вариантах для достижения более качественных результатов в логопедической работе с детьми.

Выводы

Проведя теоретический анализ по трем вышеуказанным группам (дошкольники с нормальным уровнем развития; дети с трудностями в обучении; дети с трудностями в обучении, воспитывающиеся в условиях детского дома), можно сделать следующие выводы по развитию лексической составляющей их речи. У всех трех категорий дошкольников присутствуют общие черты, характеризующие объем и качество словаря, несмотря на то, что развитие речи детей находится на разных уровнях. Все авторы и исследователи пишут о более широком объеме пассивного словаря. Но у детей с трудностями в обучении отмечается более резкое преобладание пассивного словаря над активным (у нормально развивающихся детей такое расхождение значительно меньше). Это связано с особенностями психического развития детей этой категории.

Картина отклонений в развитии мнемической деятельности имеет сложный и своеобразный вид: повышенная тормозимость мнемических следов под воздействием помех и их взаимовлияние друг на друга сочетается с уменьшением объема памяти и скорости запоминания. Из-за этого дети услышанное слово вспомнят, но самостоятельно его воспроизвести в нужный момент не могут.

Как известно, формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим особенности словарного запаса детей с трудностями в обучении отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об

Репозиторий ВГУ

окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности.

Лексическая сторона речи этой категории детей, воспитывающихся в детском доме, имеет все нарушения, характерные для детей с трудностями в обучении, углубленные пребыванием в «замкнутом» пространстве. В силу разных причин жизненный опыт воспитанников детского дома имеет существенные особенности. Недостаток опыта культурной жизни, жизни, достойной человека, осознается и самими сиротами, и педагогами-практиками, и окружающими их людьми. Специфические условия жизни в закрытом учреждении, материнская, эмоциональная, социальная депривация нарушают развитие ребенка и физическое, и психическое, и умственное, что оказывает непосредственное влияние на его речевое развитие.

Нам хотелось бы найти эффективно работающий метод, чтобы помочь детям с трудностями в обучении преодолеть нарушения речевого развития, а также построить работу таким образом, чтобы самим детям был интересен процесс занятия и усвоения нового материала. Поэтому одной из целей нашего исследования являлось изучение различного теоретического и практического опыта педагогов, чтобы убедиться, что предложенный нами метод комментированного рисования поможет в развитии речи детей с трудностями в обучении.

Методические разработки О.П. Гаврилушкиной, Т.А. Мироновой, Г.В. Чиркиной и др. свидетельствуют о том, что на основе комментирования практических действий детей при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать основные компоненты интеллектуальной деятельности – мотивационной, ориентировочной, операциональной и контрольной, – которые лежат в основе интеллектуальной способности.

Необходимо, чтобы тематика занятий отражала круг интересов ребенка дошкольного возраста. Главным содержанием видов деятельности становится процесс «открытия мира».

Комментированное рисование становится системообразующим компонентом всего педагогического воздействия. Так, в процессе комментированного рисования по поводу появляющегося схематического изображения ситуаций, отражающих бытовой, игровой, познавательный и эмоциональный опыт детей (изображение выполняет взрослый на глазах у детей мелом или маркерами на доске, а сами дети также становятся объектами изображения), воспитанники вступают в общение, задавая друг другу вопросы, делают предположения, сообщения, т.е. упражняются во всех типах коммуникативных высказываний.

Взрослые стремятся к тому, чтобы реализовывался на практике принцип конвергенции развития коммуникативной, языковой и интеллектуальной способностей, что требует ориентации на развитие у детей таких качеств, как оригинальность (способность выдвигать новые неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных, которая проявляется во всех видах деятельности ребенка), гибкость (способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию), продуктивность (беглость мышления и воображения, рассматриваемая как способность к генерированию большого числа идей, вариантов решения разнообразных проблем). Для этого используются такие методы работы, как дорисовывание незаконченных взрослым изображений и сюжетов, работа с картинками-нелепицами, методы создания ассоциаций и аналогии метод фокальных объектов, метод мозгового штурма и др.

Таким образом, метод комментированного рисования – один из действенных приемов всестороннего развития речи детей дошкольного возраста с трудностями в обучении, особенно для воспитанников детских домов, потому как их кругозор и запас сведений об окружающем довольно узок в силу однообразных условий жизни.

Репозиторий ВГУ

2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ), ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

2.1 Описание констатирующего эксперимента, характеристика выборки и диагностического инструментария исследования

В исследовании участвовали 30 испытуемых – дети дошкольного возраста с трудностями в обучении: воспитанники детского дома города Витебска и дети, посещающие специальные детские сады № 64 и № 18. Из них – 16 (52,8%) девочек и 14 (46,2%) мальчиков. На момент первого обследования (сентябрь 2011 г.) детей 5-летнего возраста было 11 (36,3%), 6-летнего – 17 (56,1%), 1 ребенок – 7 лет (3,3%) и 1–8 лет (3,3%) (уровень актуального развития старших детей соответствовал остальным). Возрастной диапазон всех обследуемых детей составил от 5 лет до 8 лет и 5-ти месяцев. Все дети, участвовавшие в эксперименте, были разделены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). ЭГ составили 15 детей – воспитанников детского дома, занимающихся по программе для детей с трудностями в обучении, из них 9 (60%) девочек и 6 (40%) мальчиков, детей пятилетнего возраста (на момент первого обследования) – 6 (40%), шестилетнего – 9 (60%). КГ – 15 детей (11 – воспитанники специализированного детского сада № 64; 4 – посещают детский сад № 18). Из них 7 (47%) девочек и 8 (53%) мальчиков, пятилетнего возраста – 5 (33%), шестилетнего – 8 (53,6%), семилетнего и восьмилетнего по 1 (6,7%).

Эмпирическое исследование состояло из следующих ***этапов:***

– на первом этапе был проведен констатирующий эксперимент – в ходе которого мы выбрали определенные задания из различных методик для всестороннего обследования речи детей ЭГ и КГ. Также была проведена обработка результатов этого обследования;

– на втором этапе – обучающий эксперимент – по разработанной нами программе с детьми ЭГ в течение 8 месяцев проводились занятия с включением метода комментированного рисования;

– на третьем этапе был проведен контрольный эксперимент – обследование детей КГ и ЭГ, с целью выявления уровня речевого развития на данном этапе;

– на четвертом этапе – сравнительный анализ – подводился итог проделанной работы, сравнение результатов обследования речи детей до и после работы по программе с помощью комментированного рисования у детей ЭГ, выявление насколько эффективным оказался предложенный метод для развития речи детей (сравнение с результатами обследования детей КГ, с которыми подобные занятия не проводились).

Для изучения лексической стороны речи детей были использованы следующие методики: «Психолого-педагогическое обследование детей» Е.А. Стребелевой, «Альбом по развитию речи» В.С. Володиной, «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования» С.Д. Забрамной и О.В. Боровик, «Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и составлена схема обследования.

2.2 Результаты констатирующего эксперимента

Детям ЭГ и КГ были предложены задания на выявление уровня речевого развития по нескольким категориям: *связная речь, предметный словарь, глагольный словарь, словарь признаков, грамматический строй речи, состояние слоговой структуры слов, звуко-*

Репозиторий ВГУ

произношение. Мы выбрали разнообразные задания, так как речь – это сложная функциональная система, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.

Все данные заносились в таблицы, где было отмечены количественные результаты выполнения заданий. По результатам исследования нами выделены 3 уровня предрасположенности детей к нарушениям устной речи. *Высокий уровень* – показатели правильности ответов в диапазоне от 0% до 50%, *средний уровень* – 51%–70%, *низкий уровень* – 71%–100%.

Особенности связной речи

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении.

Для обследования этой категории речи детям были предложены следующие задания: в ходе беседы выявлялось знание своего имени, фамилии, возраста, любимых игрушек и сказки (подсчет баллов равнялся по максимальному ответу ребенка, назвавшему 5 игрушек и 3 сказки); составление рассказа по сюжетной картинке «Дождик»; составление рассказа по серии сюжетных картинок «Чайник разбился» (из двух) и «Кот и мышка» (из трех) – подсчитывались только правильно составленные предложения при понимании сюжета картинок.

Для детей с трудностями в обучении представлялось довольно сложным составить предложения по сюжетным картинкам. Лишь половина детей смогла выполнить 50% задания. Только Рита Б. из ЭГ набрала 19 баллов из 20 возможных. В целом результаты ЭГ оказались на 10% выше, чем детей КГ.

По результатам Т-теста также имеем данные о средних показателях ЭГ – 11,67±3,70; КГ – 9,67±3,94 баллов (показания не значимы).

Особенности предметного словаря

Существительные появляются в речи ребенка в числе первых слов, и некоторое время употребляются в неизменяемом виде. Исходной первоначальной формой существительного, как правило, является именительный падеж, так как именно эту форму ребенок слышит от взрослого, называющего ему окружающие предметы. С момента расчлененного на морфы восприятия языкового материала дети начинают дифференцированно употреблять единственное и множественное число, винительный и именительный падеж некоторых существительных, их уменьшительную форму наряду с неуменьшительной. При наличии в языке ребенка до сотни существительных появляются первые образования форм слов по аналогии, свидетельствующие о наличии усвоения грамматического строя языка [6, с. 60].

Для обследования наличия имен существительных в словаре детей были предложены слова – названия предметов и их частей, обобщающие понятия, детеныши животных и профессии (59 слов). Практически у всех детей затруднения вызвали такие слова как *аквариум (*замена – *рыбки), пальто (платье, одежда), халат (куртка).* При назывании частей чайника было много ошибок: *крышка (шапка), донышко (ножки)* или ответов не было совсем.

Репозиторий ВГУ

Хочется отметить, что при назывании частей тела все 15 детей – воспитанники детского дома – использовали уменьшительно-ласкательные варианты *(ручки, ножки, глазки)*, это указывает на «привычку» к этим производным в общении с детьми. Интересный ответ был у ребенка ЭГ вместо обобщающего понятия *фрукты – второй завтрак* (забыв правильный ответ, он воспользовался словом из повседневного жизненного опыта). Детенышей животных дети двух групп вспоминали с затруднением. Ответы детей: у свиньи – *свиненок, хрюшка,* у коровы – *коровушка*; образование уменьшительно-ласкательных форм: *кошечка, лисичка*. Дети плохо знают названия профессий (не было ответов даже с предъявлением изображения и с помощью наводящего вопроса). На вопрос «Кто шьет одежду?» дети отвечали: *тетя, мама*; «Кто готовит пищу?» – *тетя, Петровна*; «Кто водит машину?» – *дядя.* По результатам этого задания дети ЭГ превзошли КГ на 3% (ЭГ – 62%, КГ – 59%).

Результаты Т-теста имеют следующие показатели выполненных заданий: ЭГ – 36,20±5,36; КГ – 34,53±8,44 баллов (показания не значимы).

Особенности глагольного словаря

Об усвоении **глагола** известно, что названия действий (кроме слова *дай*) появляются несколько позже, чем названия предметов, и первоначально опускаются при построении предложений. Появившиеся названия действий используются в той форме, в какой они чаще всего воспринимаются от окружающих, т.е. в форме инфинитива или императива, побуждающего ребенка к тем или иным действиям или запрещающего их. Появившиеся названия действий первоначально употребляются в какой-либо одной неизменяемой форме (чаще в инфинитиве) и относится на конец предложений. В течение какого-то времени глагол не согласуется с тем словом, к которому он относится. С появлением в речи ребенка двух-трех форм одного и того же глагола (*пить – пьет, спи – спит – спал*) устанавливается согласование между субъектом и предикатом сначала в числе, несколько позже в лице и роде. К началу формирования словоизменения глаголов их запас в речи ребенка достигает 50 [6, с. 61].

Для обследования глаголов в активном словаре было предложено 20 заданий (слов). Низкий уровень показали 2 ребенка из КГ (по 35%), причем в ЭГ самый низкий результат – 55%. Многие не смогли правильно назвать такие действия, как *скачет (лошадь), танцует, кормит, играет (на дудочке) – дудит.* Некоторые дети показывали движениями то, что видели на иллюстрации, но не могли оречевить. Дети ЭГ в среднем показали результат выше на 13%.

Результаты Т-теста по обследованию глагольного словаря: ЭГ – 16,00±2,33; КГ – 13,33±3,44 баллов (показания не значимы).

Особенности словаря прилагательных

Позднее появление **прилагательных** по сравнению с существительными, глаголами и некоторыми наречиями представляет собой общепризнанную закономерность детской речи. Какое-то время прилагательные употребляются детьми вопреки обычным нормам русского языка, а именно – после существительных. Усвоение словоизменения прилагательных происходит на весьма ограниченном количестве слов (около 27 названий признаков предметов). Они обозначают: 1) величину *(большой – маленький);* 2) цвет *(красный, синий, черный, желтый, беленький);* 3) вкус *(горький – сладкий);* 4) температуру *(теплый – холодный);* 5) вес: *(тяжелый – легкий);* 6) оценку предметов *(грязный – чистый, хороший – плохой)* и др. [6, с. 61].

Ниже среднего уровня был представлен активный словарь прилагательных (24 слова): ЭГ – 40%, КГ – 47%. Если к слову лимон дети легко подбирали прилагательные: *кислый, желтый*, то к слову кресло (*стоит, с ножками*) – в большинстве случаев не было ответов. В задании «Скажи наоборот» немногие к слову *больная* подобрали ответ *здоровая.* Полученные ответы: *красивая, хорошенькая, можно брать на улицу.*

Репозиторий ВГУ

Также к слову *толстый – тонкий* (все остальные – *маленький*). Это связано с тем, что дети, возможно, находятся на третьем этапе формирования лексической системы (по А.И. Лаврентьевой). Для этого этапа характерна замена противопоставлением «большой – маленький» всех вариантов параметрических прилагательных («длинный – маленький»). В задании, где надо было образовать прилагательные от существительных (6 слов), правильных ответов было крайне мало. У испытуемых были ответы: варенье из клубники – *сладкое, красное*, сок из малины – *вкусный*, матрешка из дерева – *маленькая*, несмотря на то, что педагог по каждому пункту приводил пример.

По результатам Т-теста успешность выполнения заданий в ЭГ – 10,00±3,27; КГ – 11,73±5,43 баллов (показания не значимы).

Грамматический строй речи

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия.

У детей с трудностями в обучении формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные формы. Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т.Н. Ушаковой), то есть излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификация основы в парадигме словоизменения.

Можно выделить следующие виды окказионализмов при формообразовании (по С.Н. Цейтлин).

1. Унификация места ударного слога, то есть закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова *(сто**о**ла нет, много по**е**здов).*

2. Устранение беглости гласных, то есть чередование гласного с нулем звука *(левы, пени, молотоком, песов, кусоки, много сестр).*

3. Игнорирование чередований конечных согласных *(ухи, текет, бегет, соседы).*

4. Устранение наращения или изменения суффиксов *(друг – други, ком – комы, стул – стулы, котенок – котенки, чудо – чуды, дерево – деревы).*

5. Отсутствие супплетивизма при формообразовании *(человек – человеки, ребенок – ребенки, лошадь – лошаденоки)* [7].

Служебные слова (предлоги) появляются позже всех знаменательных частей речи. Очень важно знать, что у русских детей появлению предлогов предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством флексии. Раньше всего усваиваются предлоги в их первообразном значении для обозначения пространственных отношений. По мере развития речи значения предлогов все больше и больше детализируются и обогащаются [6, с. 62].

Детям были предложены задания на образование множественного числа существительных и употребление предлогов.

В этом задании дети показали очень низкий результат: ЭГ – 35% и КГ – 34%. Только 7 детей выполнили более 50% заданий. Если от слов *белка, кукла, глаз* дети могли образовать форму множественного числа, то на остальные задания со словами *окно, лев, рот, дерево и др.* практически все ответы были ошибочными.

Репозиторий ВГУ

Простыми предлогами *на, в, под* владеют все дети. Вызвало трудности и употребление предлогов. В заданиях с предлогами: *из-за, из-под, перед, между* – ответов было крайне мало (и с помощью наводящих вопросов).

Средние показатели в ЭГ – 6,33±3,09 баллов; КГ – 6,07±3,01 баллов (показания не значимы).

Состояние слоговой структуры слов

ОНР у детей дошкольного возраста может проявляться по-разному. При осложненных формах данного нарушения, помимо перечисленных компонентов речи дополнительно нарушается слоговая структура слова. Под понятием «слоговая структура» слова принято подразумевать взаиморасположение и связь слогов в слове.

При этом речь ребенка имеет выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава слова. Эти отклонения носят тот или иной характер изменений правильного слогового звучания и могут проявляться следующим образом:

1. Нарушение количества слогов:

– сокращение (пропуск) слога – *моток – молоток;*

– опускание слогообразующей гласной – *пинино – пианино;*

– увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных – *команата – комната.*

2. Нарушение последовательности слогов в слове:

– перестановка слогов – *деворе – дерево;*

– перестановка звуков соседних слогов – *гебемот – бегемот.*

3. Искажение структуры отдельного слога:

– сокращение стечений согласных – *тул – стул;*

– вставки согласных в слог – *лимонт – лимон.*

4. Уподобление слогов – *кококосы – абрикосы.*

5. Персеверации (щиклический повтор, настойчивое воспроизведение – *били…били…билитекарь – библиотекарь.*

6. Антиципации (замена предшествующих звуков последующими) – *нананасы – ананасы.*

7. Контаминации (смешение слов) – *в холодильнице – в хлебнице и холодильнике.*

Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы.

При этом нарушения слоговой структуры слова удерживаются в речи дошкольников с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Слоговая структура слова, усвоенная в изолированном произношении, нередко вновь искажается при включении этого слова во фразу или самостоятельную речь.

Детям было предложено 37 слов различной слоговой структуры и 3 предложения. Многие дети показали неплохой результат не этом этапе обследования. Затруднения вызвали слова сложной слоговой структуры: *сковорода, воротничок, клубника, хоккеист.* Не все дети смогли повторить предложения, сохраняя правильный порядок слов: вместо *Повар печет блины на сковороде,* были варианты: *Повар блины на сковороде печет,* либо повторяли предложение с пропусками слов. 3 человека не сделали ошибок, 21 ребенок выполнил более 90% заданий. Разница между ЭГ и КГ составила 2 % (выше результат у детей ЭГ).

Результаты Т-теста подтверждают выше сказанное: показатели в ЭГ – 36,20±3,65 баллов; КГ – 35,67±3,92 баллов (показания не значимы).

Репозиторий ВГУ

Особенности звукопроизношения и дифференциации звуков

Правильное произношение звуков обеспечивается хорошей подвижностью и дифференцированной работой органов артикуляционного аппарата. У некоторых в возрасте 4–6 лет наблюдается смазанная, нечеткая речь, которая является следствием вялых, неточных движений, недостаточной подвижностью и тренированностью мышц губ, языка. При условии нормального темпа речевого развития в 5–6 лет ребенок овладевает правильным произношением большинства звуков родного языка: звонких и глухих, твердых и мягких согласных; наблюдаются простые случаи употребления свистящих и шипящих звуков. Обычно остается недостаточно сформированным произношение таких звуков, как [р], [л] или их различение в слове.

Формирование правильного звукопроизношения зависит также и от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, то есть от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. Звукопроизношение у детей с нарушением фонематического восприятия характеризуется отсутствием в речи тех или иных звуков и заменой звуков, заменой группы звуков диффузной артикуляцией, нестойким употреблением звуков в речи, искаженным произношением одного или нескольких звуков.

Обследуемым были предложены картинки, в названии которых заданный звук присутствовал в начале слова, в середине и в конце; а также предложения со словами, в которых есть эти звуки, чтобы проверить наличие данного звука в речевом потоке. Задания на проверку фонематического восприятия детей содержали 6 пар слов, отличающихся одним звуком; дети показывали названную картинку: *мишка – мышка, уточка – удочка* и др.

У многих из обследуемых детей, даже изолированно, нет шипящих, свистящих, сонорных звуков и аффрикатов. У некоторых – заданный звук есть изолированно, в словах, но не произносится в речевом потоке.

По итогам этого этапа обследования дети КГ правильно выполнили 78% заданий, ЭГ – 70%.

Результаты обследования звукопроизношения и уровня дифференциации звуков по результатам Т-теста составляют в ЭГ – 21,80±6,12 баллов; в КГ – 24,47±4,96 баллов (показания не значимы).

Обобщение результатов констатирующего эксперимента

Анализ данных, в частности корреляционный анализ по Пирсону, позволил дать качественную оценку зависимости между переменными. Так, по результатам констатирующего эксперимента установлены корреляционные связи между показателями: ***связная речь*** и *предметный словарь* ($r=0{,}580$, $p\leq0{,}01$), *глагольный словарь* ($r=0{,}753$, $p\leq0{,}01$), *словарь признаков* ($r=0{,}487$, $p\leq0{,}01$), *грамматический строй речи* ($r=0{,}514$, $p\leq0{,}01$), *состояние слоговой структуры слов* ($r=0{,}490$, $p\leq0{,}01$), *звукопроизношение и дифференциация звуков* ($r=0{,}499$, $p\leq0{,}01$). Эти зависимости подтверждают предположение о том, что связная речь детей напрямую зависит от объема активного словарного запаса детей. Когда словарь ребенка достаточно наполнен существительными, глаголами; словами, обозначающими качества, признаки, состояния предметов (прилагательными), конечно же, ему намного легче подобрать слова для высказывания, а не подбирать, долго думая, какое из имеющихся в его запасе слов, подойдет в данной смысловой ситуации. То же и с грамматическим строем речи: когда дети без труда владеют различными предлогами, безошибочно согласовывают различные части речи, им намного легче выстроить предложение, не задумываясь над правилами употребления и согласования. Так же, как мы видим из анализа корреляционных связей, что нарушение звукопроизношения и слого-

Репозиторий ВГУ

вой структуры слов мешает ребенку отвлечься от напряженной работы по правильному выговариванию слов и сосредоточиться на самом высказывании.

Говоря о ***предметном словаре,*** мы наблюдаем устойчивую взаимосвязь с *глагольным словарем* (r=0,693, p≤0,01), ведь глагол всегда обозначает действие предмета, безусловно, что эти две категории связаны между собой; со *словарем признаков* (r=0,661, p≤0,01), который служит для обозначения качеств и свойств предметов. Отметим, что менее слабую связь имеют ***глагольный словарь*** и *словарь признаков* (r=0,457, p≤0,05), но все же выходит, что большее наличие глаголов в словарном запасе ребенка предполагает и увеличение запаса прилагательных (и наоборот).

Анализируя корреляционные связи ***грамматического строя речи,*** мы видим, что правильное построение речевого высказывания не может быть без определенного объема *предметного словаря* (r=0,501, p≤0,01), не со столь сильной взаимосвязью, но без *глагольного словаря* (r=0,447, p≤0,05) и *словаря признаков* (r=0,388, p≤0,05). Мы знаем, что формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры речи) осуществляется при умении ребенка дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. Но ведь это невозможно без наличия определенного словарного запаса, то есть существительных, глаголов и прилагательных, которые нужно будет научиться ребенку согласовывать при построении высказывания. Также довольно сильная связь наблюдается с *состоянием слоговой структуры слова* (r=0,630, p≤0,01) и с *особенностями звукопроизношения и дифференциацией звуков* (r=0,506, p≤0,01). Ведь при нарушении этих категорий речи, даже если ребенок понимает, как правильно нужно изменить слова при согласовании, он не может внятно это произнести, либо при нарушении фонематического слуха, дети не могут уловить различия при согласовании, допустим прилагательного с существительным женского, мужского и среднего рода.

Конечно же, ***состояние слоговой структуры слов*** имеет взаимосвязь и с *предметным словарем* (r=0,373, p≤0,05) и с *глагольным словарем* (r=0,471, p≤0,01), и со *словарем признаков* (r=0,433, p≤0,05). Это зависимость объясняется тем, что ребенок просто старается не употреблять в активной речи те слова, которые ему сложно произносить, хотя зачастую в импрессивной речи он показывает, что многие из труднопроизносимых слов имеются в словарном запасе. И, как мы наблюдаем, сильная взаимосвязь присутствует со *звукопроизношением и дифференциацией звуков* (r=0,764, p≤0,01), так как без правильного проговаривания отдельных звуков, ребенку трудно сливать их в слова и даже в отдельные слоги.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента дети ЭГ в среднем показали результат на 2,3% выше, чем дети КГ.

По результатам исследования условно к детям как с высокой предрасположенностью к нарушениям устной речи были отнесены 2 детей ЭГ, средний показатель правильных ответов составил 42% и 49% и 3 ребенка КГ – 32%, 43% и 50%.

Группу со средней предрасположенностью к нарушениям устной речи составили 9 испытуемых ЭГ (показатели правильных ответов от 52% до 68%) и 8 детей КГ (средний результат правильно выполненных заданий от 56% до 68%).

И к детям с низкой предрасположенностью к нарушениям устной речи отнесем обследуемых, которые показали лучшие результаты выполнения заданий. Это 4 ребенка ЭГ (71%, 72%, 79%, 84%) и 4 детей КГ (71%, 71%, 78%, 80%).

Таким образом, проведя констатирующий эксперимент, мы выявили уровень развития речи детей КГ и ЭГ на данный момент (сентябрь 2011 года) для последующего сравнительного эксперимента после применения разработанной нами экспериментальной программы с детьми ЭГ.

Репозиторий ВГУ

2.3 Описание процесса обучающего эксперимента

Необходимо отметить, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для исправления дефектов речевого развития. В этом возрасте у детей особенно развита чуткость и восприимчивость к явлениям языка; для них также характерны самостоятельные наблюдения над языковыми фактами. Забота педагогов при обучении детей всех дошкольных возрастов должна быть направлена не столько на то, чтобы расширять их лексический запас (хотя это тоже необходимо), сколько на то, чтобы каждое воспринимаемое слово усваивалось в свойственной ребенку степени обобщения. Иначе будет нарушена закономерность усвоения родного языка, которая требует полного понимания лексического смысла слова, а не только запоминания его звуковой оболочки. Развитию у детей интереса к занятиям помогает использование различных игр и игровых приемов. Игры должны быть направлены на развитие речи ребенка. Большое значение уделяется эмоциональному общению со взрослым, ориентировке в окружающем, предметным и игровым действиям, умению видеть, слышать, осязать, развитию наглядных форм мышления. Одновременно воспитывается внимание к речи взрослого, умение воспринимать ее как сигнал к действию, что в свою очередь способствует развитию фонематического слуха, накоплению пассивного словаря, уточнению значения слов, пониманию конкретно отнесенного значения слова.

Поэтому нами была разработана экспериментальная «Программа развития речи детей с трудностями в обучении посредством комментированного рисования» нацеленная на процесс развития речи детей дошкольного возраста данной категории.

ПРОГРАММА
«Развития речи детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) методом комментированного рисования»

Пояснительная записка

Формирование правильной речи детей как полноценного средства общения – основная коррекционно-развивающая задача, которую решают воспитатели и учитель-дефектолог специального дошкольного учреждения.

У некоторых детей с трудностями в обучении в речи слабо отражается собственный эмоциональный, бытовой, игровой и познавательный опыт; представления слабо актуализируются по слову. Включение собственной речи в осуществляемую ребенком деятельность составляет необходимое условие речевого развития.

Для формирования связной речи имеет значение возможность детей комментировать свои действия. При этом учитывается точность и понимание высказывания, его лексическое и грамматическое оформление.

Большое значение в работе по развитию связной речи детей отводится заданиям, цель которых – научить ребенка отличать законченную мысль от хаотичного набора слов, находить связи между предложениями.

Связность речи зависит также от умения анализировать ситуацию, выделять в ней самое существенное.

Одним из действенных видов работы по развитию речи детей является ***метод комментированного рисования*** – это моделирование коммуникативной ситуации, центром которой является создание взрослым схематической зарисовки на тему, отражающую ближайший опыт детей, и организация общения детей между собой.

Комментированное рисование облегчает привлечение внимания ребенка к собеседнику (установление визуального, зрительного контакта).

Репозиторий ВГУ

Программа опирается на методические разработки О.П. Гаврилушкиной, Т.А. Мироновой, Г.В. Чиркиной и др. Они свидетельствуют о том, что на основе комментирования практических действий детей при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать основные компоненты интеллектуальной деятельности – мотивационной, ориентировочной, операциональной и контрольной, – которые лежат в основе интеллектуальной способности. Так, комментируя действия детей, воспитатель может рассказать о выполненных, совершаемых и о предстоящих действиях. Особое значение приобретает рассказ о предстоящих действиях. Он помогает создать некоторый ближайший план, опережающий деятельность детей, что подготавливает их к восприятию планирующей речи, а на данном этапе регулирует действия, управляет их последовательностью. Затем функции комментирования передаются самим детям. Комментирование ребенком собственной деятельности является необходимым условием осмысления поставленной перед ним общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, то есть условие предвосхищения деятельности и образом, опосредованным речью.

В данной программе предлагается содержание коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, имеющих трудности в обучении.

Программа рассчитана на срок – 1 год с детьми 5–6 летнего возраста.

Занятия проводятся в форме подгрупповых занятий (5–6 детей), по времени не должно превышать – 20–25 минут, 1 раз в неделю.

В программе учитывается тематический принцип подбора материала. Она должна быть непосредственно связана с планированием занятий по развитию речи и ознакомлением с окружающим.

Тему рекомендуется соотносить со временем года, праздниками, яркими событиями в жизни детей. Обязательным требованием является создание условий для практического применения формируемых знаний детей.

Цель программы

– формирование словаря и словообразовательных процессов у детей;

– формирование звуковой культуры и грамматического строя речи;

– формирование связной речи.

Программа может быть использована учителями-дефектологами и воспитателями специальных дошкольных заведений (групп) и групп совместного (интегрированного) обучения. Возможно применение и в массовых детских садах на занятиях по развитию речи детей. Также программа адресована для студентов педагогических ВУЗов, изучающих предметы «Логопедия», «Методика развития речи», «Коррекционная педагогика».

Реализация программы предусматривала занятия с детьми старшего дошкольного возраста 1 раз в неделю в течение одного учебного года (9 месяцев). Задачи занятий предусматривали: формирование словаря и словообразовательных процессов, звуковой культуры и грамматического строя речи детей и связной речи.

Начиная с сентября 2011 года и до конца учебного года (май 2012 года) мы занимались по данной программе с детьми ЭГ (15 воспитанников детского дома).

С детьми проводились занятия по подгруппам (5 человек), так как большее количество детей, не давало бы возможности всем детям участвовать в составлении предложений и рассказов. А в соответствии с поставленными задачами, каждый ребенок должен иметь как можно более полную речевую активность на протяжении всего занятия.

Репозиторий ВГУ

Содержание программы
Количество занятий в год – 36, в неделю – 1.

I квартал

	Сентябрь	**Октябрь**	**Ноябрь**
1 неделя	Праздники и забавы	Пора года – осень	Одежда
2 неделя	Помещения	Грибы	Обувь
3 неделя	Овощи	Перелетные птицы	Посуда
4 неделя	Фрукты	Сведения о человеке. Наше тело	Продукты питания

II квартал

	Декабрь	**Январь**	**Февраль**
1 неделя	Пора года – зима	Домашние животные и их детеныши	Мебель
2 неделя	Зимующие птицы	Домашние птицы и их птенцы	Бытовые приборы
3 неделя	Зимние забавы	Дикие животные и их детеныши	Дом и его части
4 неделя	Праздник Новый год	Животные жарких стран и Севера	День защитников Отечества. Мужские профессии

III квартал

	Март	**Апрель**	**Май**
1 неделя	Пора года – весна	Город	Цветы. Ягоды
2 неделя	Праздник 8 Марта	Улица	День Победы
3 неделя	Праздники и забавы	Транспорт	Насекомые
4 неделя	Женские профессии	Лес. Деревья	Школа. Школьные принадлежности

Лексические темы занятий по комментированному рисованию были выбраны, исходя из тематического планирования воспитателей и учителей-дефектологов, занимающихся с этими детьми, чтобы темы данных занятий не были оторваны от остальных основных занятий и мероприятий, которые проводятся с детьми на этой неделе (рекомендуется и в дальнейшем варьировать порядок лексических тем в соответствии с тематическим планированием педагогов). Занятия проводились в пятницу, для того, чтобы у детей уже был определенный словарный запас по данной теме, чтобы прошли какие-либо события и мероприятия, про которые бы можно было вспомнить, описать, порассуждать. И все-таки мы старались выбирать какое-либо событие, которое происходило и две недели назад, и месяц (но обязательно перекликалось с определенной выбранной темой), чтобы наши комментированные зарисовки были построены на припоминании детей, на активизации их психических процессов.

Все занятия в основном были построены в классической форме: организационный момент, основная часть, подведение итогов. Только эти этапы всегда включали игровые моменты, упражнения на удовлетворение двигательной активности детей, для того, чтобы сам процесс комментированного рисования, который требует определенной сосредоточенности и концентрированности детей, не утомлял воспитанников. На-

Репозиторий ВГУ

чиная занятия с песенок, загадок, сюрпризных моментов, мы активизировали внимание и восприятие занимающихся, старались вызвать интерес к последующим моментам.

Плавно переходя к основной части занятия, мы вспоминали какое-либо событие, развлечение, праздник. Часто этот момент проходил с использованием фотографий. В данном случае дети эмоционально настраивались на предстоящее составление рассказа. Ведь воспоминание о приятных моментах своей жизни, всегда положительно сказывается на настроении и чувствах деток. Опираясь на определенные эмоции, им и легче вспоминать, и подобрать слова, соответствующие данному моменту. После таковой беседы, проводилась непродолжительная игра для отдыха.

И после этой подготовки, подходили к главному – самому процессу комментированного рисования. На мольберте заранее был заготовлен лист, не меньше размера самого мольберта, чтобы было пространство для зарисовок. Педагог, руководя диалогом на данном этапе, начинал с детьми беседу. Обычно это был вопрос о том, кто принимал участие в том событии, о котором собирались рассказать (праздник, прогулка, посещение выставки и т.д.). Схематически рисуя девочек и мальчиков, педагог уточнял характерные особенности каждого ребенка: высокий или низкий, полный или худой, в очках, с косичками, с бантиками и т.д. Рисунок выполняется черным маркером, все фигуры – одна за другой, для последующего рассказа по ним, как по плану. Дети с удовольствием описывали себя и других. Нарисовав всех детей, двигались далее, вспоминали, куда собирались, что видели в пути. Это все педагог схематически рисовал на листе бумаги, не упуская уточняющих деталей, про которые вспоминают дети в своих ответах. Также по вопросам педагога описывалось выбранное мероприятие. В заключении обязательно педагог спрашивал о том, какие эмоции испытывали дети в ходе данного события, понравилось ли оно? После завершения этого этапа, приступали к рассказу. Обычно повествование повторяли 2 раза. Первый раз – дети по очереди составляли по 1–2 предложения, рассматривая рисунки, второй раз – один из детей по желанию сам рассказывал полностью о нарисованном событии (иногда педагог и дети дополняли его). Рассказывание может быть построено и в разных вариантах, главная его цель – добиться от детей связного монологического описания события.

На завершающем этапе проводилась или игра, или хоровод, но всегда легкое упражнение неречевого характера, чтобы не переутомить детей. По окончанию, дети делились впечатлениями и желаниями о содержании будущих занятий по комментированному рисованию.

В соответствии с составленной нами программой мы аналогично провели все занятия в течение 2011–2012 учебного года с детьми ЭГ, воспитанниками детского дома. Дети были активны во время занятий, с интересом участвовали в них. Каждый из них проявлял желание рассказывать о схематически изображенном событии.

2.4 Результаты контрольного эксперимента после использования авторской программы по развитию речи детей с применением метода комментированного рисования

По результатам применения авторской программы по развитию речи в мае 2012 года было проведено повторное обследование уровня развития речи детей ЭГ с использованием того же диагностического инструментария, что и в сентябре 2011 года.

Особенности связной речи

При предъявлении заданий и вопросов, предложенных и на первом обследовании, 4 ребенка КГ выполнили на 1 (5%) задание больше, 5 детей – на 2 (10%), еще 2 ребенка – на 3 и 5 (15% и 25%), у 3 детей не наблюдалась разница в выполнении заданий, и Антон И. выполнил на 1 задание меньше, чем в прошлый раз, не составив по сюжет-

Репозиторий ВГУ

ной картинке «Дождик» ни одного предложения (на первом обследовании ответом было: *«Дождь пошел… и лужи».*

Явно улучшились результаты обследуемых ЭГ. На 1 (5%) задание больше выполнили 2 ребенка, на 2 (10%) – 5 детей, на 3 (15%) – 3 ребенка, на 4 (20%) – 2 детей, на 5 и 6 (25% и 30%) заданий больше – Андрей Ш. и Вика Я. Дети называли больше сказок, игрушек. Добавили к предыдущему рассказу по сюжетной картинке по 1–2 предложения.

Все дети ЭГ правильно назвали свои имя, фамилию и возраст (воспитанники КГ – не все смогли назвать свою фамилию и возраст). При перечислении любимых игрушек и сказок дети ЭГ дали по 1–2 (5% 10%) ответа больше, чем при первичном обследовании. При составлении рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок у воспитанников из ЭГ предложения были правильно оформлены грамматически, также прослеживалось понимание сюжета, что присутствовало не у всех детей КГ (некоторые дети и в этот раз не смогли расположить картинки в соответствии с развитием сюжета). Так, результат КГ вырос на 5%, в ЭГ – на 15%.

Дети КГ улучшили свой результат с 9,67±3,94 до 11,07±3,86 баллов. Показатели в ЭГ улучшились с 11,67±3,70 до 14,67±3,13 (все значения не значимы).

Особенности предметного словаря

Обследование предметного словаря при проведении контрольного эксперимента показало, что в КГ 3 ребенка выполнили на 1, 2 и 4 задания меньше, чем 8 месяцев назад. 11 детей повысили баллы от 2 до 5 (от 3% до 9%). Причем одна девочка назвала на 8 слов больше, чем при первом исследовании. Дети не смогли назвать детенышей домашних животных и профессии людей, подобрать обобщающие понятия (*птицы, цветы).*

Дети ЭГ показали хороший результат. Положительная динамика их ответов по сравнению с предыдущим обследованием составила от 2 слов до 10 (от 3% до 17%). Большинство правильно назвали *аквариум* (ранее ответом были – *рыбки*), также *тюльпан* (при первом обследовании – *роза, цветок*). Появились слова, обозначающие профессии людей: *швея* (ранее – *бабушка, няня*).

По результатам Т-теста, в КГ при первичном обследовании – 34,53±8,44 баллов, при повторном – 37,27±8,76. В ЭГ показатели выросли значительно – с 36,20±5,36 баллов до 41,87±5,25 (все показания не значимы).

В среднем разница между двумя обследованиями в этой категории составила в КГ – 5%, в ЭГ – 10%.

Таким образом, дети ЭГ пополнили предметный словарь в 2 раза больше, чем испытуемые КГ. Это можно объяснить тем, что после первого обследования нами были выделены те слова, которые дети не смогли назвать. Мы старались вводить эти слова не только на тех занятиях, где они соответствовали лексической теме, но и при любой возможности закреплять в речевых упражнениях.

Особенности глагольного словаря

При предъявлении детям тех же 20 заданий, предложенных до обучающего эксперимента, мы получили следующие результаты. 12 детей КГ добавили по 1–2 (5%–10%) слова к предыдущему результату, 1 ребенок – 3 слова (15%). 2 ребенка остались не прежнем уровне, Василиса Г. – на 3 слова меньше, чем в прошлый раз. Девочка не смогла назвать: *плавает (рыба), скачет (лошадь), ползет (змея).* Возможно, эти глаголы не были закреплены в активном словаре, назвав их на прошлом обследовании и часто не пользуясь ими в повседневной речи, девочка не смогла их вспомнить в этот раз.

У всех детей ЭГ повысился уровень глагольного словаря – от 1 до 4 (от 5% до 20%) слов. 100% заданий выполнили 5 человек (детей, назвавших все 20 слов, в КГ не было). Обследуемые этой группы легко называли действия людей указанной профессии: парикмахер *стрижет,* швея *шьет.* Также у некоторых в активном словаре появились такие слова-действия, как *скачет, ползет,* вызывавшие затруднения ранее.

Репозиторий ВГУ

В итоге – дети КГ улучшили показатели на 5%, в ЭГ – на 11%.

В КГ имеется небольшую динамику результатов. Показатели возросли с 13,33±3,44 баллов до 14,40±3,64. В ЭГ результаты повысились с 16,00±2,33 баллов до 18,27±1,90 (все значения не значимы).

Можно говорить о том, что занятия положительно сказались и на объеме глагольного словаря детей, так как результаты ЭГ выросли более, чем в 2 раза, по сравнению с КГ.

Особенности словаря прилагательных

Обследуя словарь прилагательных, оказалось, что дети ЭГ не улучшили свой результат. 3 ребенка назвали на 1 слово меньше, еще трое детей – на 2, 4 и 8 слов ухудшили свои показатели, хотя при предъявлении предложены те же задания и тот же стимульный материал. Вероятно также как и с глагольным словарем, слова – прилагательные не употребляемые ежедневно, были забыты, потеряны из активного лексикона. Лишь 1 ребенок показал хороший результат, улучшив его на 6 (24%) слов. У остальных детей по 1–4 (4%–16%) слова.

Все дети ЭГ добавили от 2 до 6 (от 16% до 24%) слов. Причем дети, кроме качественных прилагательных, называли и слова – антонимы. Из прилагательных, образованных от существительных появились такие как *деревянная, бумажная, клубничное, малиновое,* эти задания в прошлый раз вызвали затруднения у детей обеих групп (словообразование – сложный процесс, который требует на данном этапе развития дошкольников специальной целенаправленной работы).

Высчитав средний результат каждой группы с помощью Т-Теста, приведем полученные показания: КГ при первичном обследовании показала результат – 11,73±5,43 баллов, на повторном – практически не изменился – 11,87±5,32 ($p \leq 0,01$). ЭГ до эксперимента – 10,00±3,27 баллов, после показания улучшились – 13,87±3,09.

У детей КГ в не изменился общий результат, дети же ЭГ улучшили его на 15%.

Грамматический строй речи

При проверке уровня этих параметров в речи испытуемых (образование существительных множественного числа и употребление предлогов) выявлено следующее. Дети КГ показали результаты ниже предыдущих: 2 ребенка меньше на 2 (11%) задания и 1 – на 4 (22%). Положительные показатели у 7 детей от 1 до 3 (от 5% до 17%) баллов, 1 девочка смогла выполнить на 6 (34%) заданий больше. Дети трудно образовывали существительные множественного числа от слов *рот, перо, дерево, лев.* А употребление предлогов также показывает, что у многих детей еще не до конца сформированы пространственные представления. Сложных предлогов *из-за, из-под* нет ни у кого из детей.

Все дети ЭГ улучшили результаты, выполнив от 1 до 4 (от 6% до 23%) заданий больше, чем в прошлый раз. Появились простые предлоги *над, за*. У 5 детей появились существительные множественного числа: *стулья, окна, деревья.* Аграмматично образованы слова *рты (ротики), львы (левы).*

Хочется отметить, что на этом этапе обследования, и в первый раз и сейчас, все испытуемые показали довольно низкий результат. Даже во время контрольного эксперимента средний результат КГ составил 37%, а ЭГ – 50%. Но заметна разница ЭГ после проведения обучающего эксперимента, она составила 15%, в КГ – всего 3 %.

Высчитав среднее значение выполненных заданий на этом этапе с помощью Т-Теста, отмечаем, что в начале учебного года показаниями КГ были – 6,07±3,01 баллов, в конце – 6,60±2,92. ЭГ до обучающего эксперимента имела результат – 6,33± 3,09 баллов, после – 9,00±2,85 (все значения не значимы). Таким образом, в ЭГ увеличились результаты, по сравнению с КГ.

Состояние слоговой структуры слов

Этот этап обследования характеризуется высокими показателями выполнения заданий. Уже после сентябрьского констатирующего эксперимента результаты КГ бы-

Репозиторий БГУ

ли 89%, ЭГ – 91%. В контрольной группе Данила З. и Антон И. и в первый раз правильно назвали все 37 слов и повторили 3 предложения без изменений, нарушений и перестановок. В ЭГ Никита П. выполнил 100% заданий.

В КГ 9 детей не изменили результат (из них 2 ребенка, справившихся полностью с заданием и на первом обследовании), слова, которые представляли трудность в произношении, так и не были воспроизведены верно. 5 детей смогли правильно произнести от 1 до 3 (от 2% до 7%) слов больше. Дима К. не смог без ошибок повторить 2 слова из тех, которые правильно произносил при первом обследовании: *воротничок, телевизор.*

В ЭГ к 1 ребенку, правильно повторившему все слова и задания, добавились еще 4. Хотя заметно, что предложение «*Милиционер стоит на перекрестке»* тяжело воспроизводить и этим детям. 12 обследуемых выработали правильное произношение 1–2 (3%–5%) слов, Настя Г. и Яна П. дали хорошую динамику в этой категории обследования, улучшив показатели на 5 и 7 (12% и 17%) слов.

В результате сравнения КГ прибавила в среднем 1%, а ЭГ – 4%.

КГ улучшила результат с 35,67±3,92 до 36,07±3,39 баллов. В ЭГ показатели с 36,20±3,65 баллов увеличились до 38,00±2,56.

Особенности звукопроизношения и дифференциации звуков

В этом задании прибавление баллов в основном показывает о появившихся у детей звуках (в словах и речевом потоке). Так как задание, направленное на умение дифференцировать звуки, практически все дети выполнили и во время первого обследования. Ошибок было мало в выборе картинок со словами, отличающимися одним звуком: *сабля – цапля, мышка – мишка* и др.

В КГ один (4%) новый звук выявлен у 6 человек. В некоторых случаях, как и ранее, звуки наблюдались изолированно, но не произносились в словах и речевом потоке (предложениях). У 6 испытуемых отмечено выполнение от 2 до 4 (от 7% до 13%) заданий.

В ЭГ не изменился результат у 2 детей (Рита Б. на этапе констатирующего эксперимента произносила все предложенные слова без искажения). 12 обследуемых выполнили от одного до шести (от 3% до 19%) заданий больше, чем раньше. Хочется отметить Яну П., которая улучшила результат на 32%, выполнив на 10 заданий больше. Причем у нее появились в речи только 2 звука [ж] и [ш], остальные баллы она добрала за счет автоматизации уже имеющихся на прошлом обследовании изолированных звуков в словах и речевом потоке.

В среднем результат КГ составил положительную динамику на 5%, в ЭГ – на 10%. Таким образом, в КГ результаты выросли с 24,47±4,96 баллов до 25,93±5,15; динамика в ЭГ – от 21,80±6,12 до 24,93±4,89 баллов.

Итоговые результаты контрольного эксперимента

После контрольного эксперимента также сравним индивидуальные показатели каждого ребенка. В КГ лишь Вадим Л. изменил свой уровень предрасположенности к нарушениям устной речи, после констатирующего эксперимента в сентябре его средний показатель равнялся 50% (высокий уровень), что всего лишь на 1% отделяло его от детей со средним уровнем предрасположенности к речевым нарушениям. На майском обследовании его результат улучшился на 5% и составил 55%. С высоким уровнем предрасположенности к речевым нарушением осталось 2 человека, со средним – 9 детей и с низким уровнем – так и осталось 4 ребенка.

В ЭГ результаты изменились более явно. 2 ребенка, имеющие после обследования в сентябре высокий уровень предрасположенности к нарушениям речи, улучшив свой средний показатель, перешли в группу со средней предрасположенностью. И в группе с высоким уровнем детей не осталось вообще. 5 детей из группы со средней предрасположенностью к речевым нарушением, прибавив средний индивидуальный

Репозиторий ВГУ

результат, оказались в группе с низким уровнем. В итоге – в группе со средним уровнем – 6 испытуемых, в группе с низким уровнем – 9 детей.

Сравнительные результаты среднего индивидуального показателя каждого ребенка представлены на рисунке 2.1.

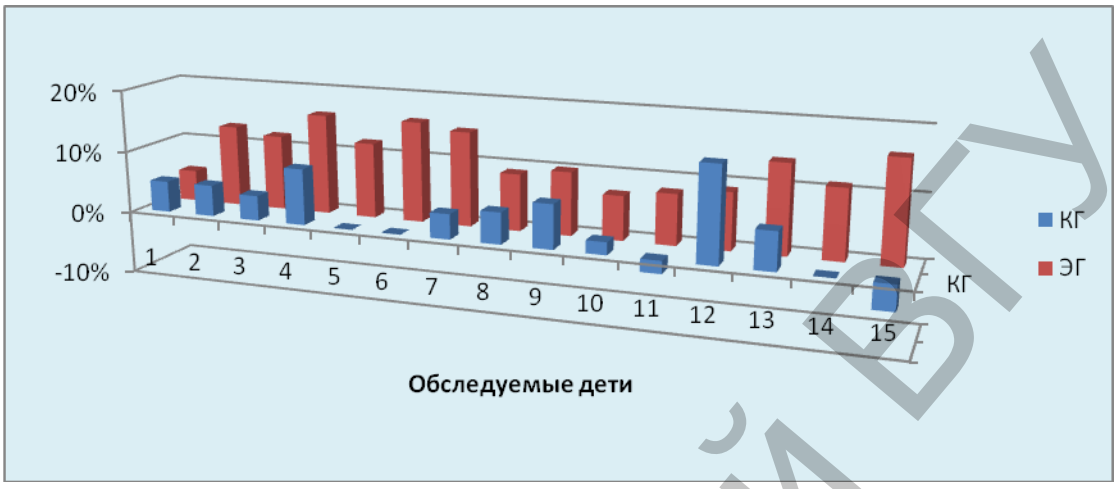

Рисунок 2.1 – Динамика результатов обследования каждого ребенка после контрольного эксперимента

Итоговым сравнением хотелось бы показать динамику роста результатов обследования обеих групп. После констатирующего обследования в сентябре 2011г. в КГ средний результат выполненных заданий составил 60,3%, в мае 2012г. – 64%. Эта группа улучшила свой результат на 3,7%.

Дети ЭГ на первом обследовании в среднем выполнили 62,3% заданий, при проведении контрольного эксперимента после занятий по нашей экспериментальной программе результат был – 73,7%, что показывает увеличение в выполнении всех параметров обследования на 11,4%.

Разница между улучшением в показателях двух обследований составила 7,7% с лучшим показателем у обследуемых ЭГ. Разница видна на рисунке 2.2.

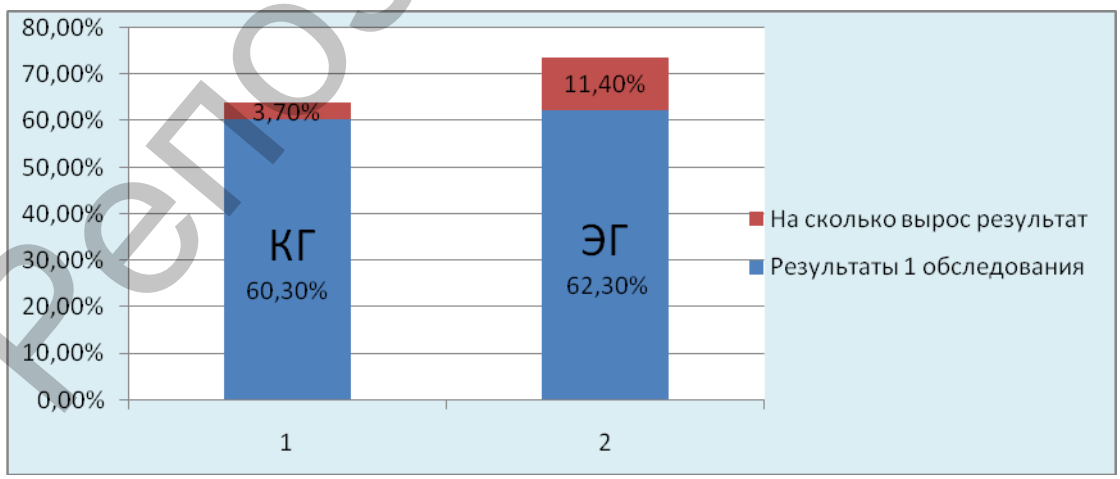

Рисунок 2.2 – Динамика результатов обследования после контрольного эксперимента в ЭГ и КГ

Репозиторий БГУ

По результатам контрольного эксперимента и проведенного сравнительного анализа мы можем говорить о том, что наша экспериментальная программа действительно оказалась эффективной для повышения уровня развития речи детей. По всем параметрам повторного обследования дети ЭГ показали результаты лучше, чем испытуемые КГ.

Выводы

Подводя итоги эмпирического наблюдения, можно сказать, что все намеченные этапы работы выполнены. Также решена и основная задача нашего исследования – показать эффективность приема комментированного рисования в развитии речи детей дошкольного возраста с трудностями в обучении.

Проведя констатирующий эксперимент – обследование уровня развития речи детей КГ и ЭГ в сентябре 2011 года, мы проанализировали полученные данные и составили коррекционную программу, направленную на повышение уровня развития речи дошкольников.

С сентября 2011 года до мая 2012 года с детьми ЭГ (15 дошкольников с трудностями в обучении, воспитанников детского дома) 1 раз в неделю проводилось занятие с использованием метода комментированного рисования.

В мае 2012 года был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого вновь были обследованы обе группы детей – КГ и ЭГ. Содержание предложенных заданий было точно таким же, как и при обследовании в начале учебного года. Все данные были обработаны и описаны для возможности провести сравнительный анализ с данными констатирующего эксперимента.

Анализ и сравнение полученных результатов показали, что дети ЭГ, с которыми в течение 2011–2012 учебного года проводились занятия по разработанной нами экспериментальной программе, по всем параметрам обследования показали лучшие результаты, чем обследуемые КГ. Хочется отметить, что у детей КГ при повторном обследовании в некоторых заданиях был результат даже ниже предыдущего. Возможно, это связано с тем, что некоторые слова из активного словаря были утеряны из-за того, что после окончания работы по какой-то лексической теме эти слова не часто использовались в активном лексиконе детей. Это отразилось и на конечном результате сравнения. 3 ребенка КГ вообще не улучшили средний индивидуальный результат выполненных заданий, а 2 детей ответили хуже на 2% и 4%. В ЭГ мы не наблюдаем отрицательного результата. Испытуемые показали положительную динамику с 5% до 16%.

Также заметен положительный результат применения экспериментальной программы и по уровню предрасположенности детей к нарушениям устной речи. При контрольном эксперименте в ЭГ 7 детей повысили показатели, переступив порог следующего уровня. В КГ – улучшил показания в этом плане только 1 ребенок. На конец учебного года в ЭГ не осталось детей с высоким уровнем предрасположенности к речевым нарушениям, в КГ – остались 2 ребенка.

Также действенность проведенных занятий заметна и по окончательному общему сравнению результативности обследования двух групп. Ведь показания детей ЭГ на 7,7% превзошли результаты испытуемых КГ.

Сравнительный анализ двух проведенных обследований свидетельствует о том, что наша экспериментальная программа оказала положительное воздействие на речевое развитие дошкольников с трудностями в обучении, воспитывающихся в условиях детского дома.

Репозиторий ВГУ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последние годы усиливается интерес общественности к проблемам детских домов. Принят ряд правительственных документов, защищающих права ребенка, появились публикации в печати, в которых внимание авторов, к сожалению, сосредоточено на материальных проблемах воспитания сирот. Это, несомненно, очень важно, но не исчерпывает всей глубины вопроса.

Серьезнейшей проблемой детских домов является слабая научно-методическая оснащенность педагогического процесса. Наблюдается острый дефицит специализированных методических разработок. Причем если работа с детьми, воспитывающимися в условиях дома ребенка (от рождения до 3 лет) и в детском доме для детей школьного возраста (от 7 до 17 лет), получила определенное освещение в психолого-педагогической литературе, то теоретико-методическое обеспечение воспитательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения (от 3 до 7 лет) наименее разработано, хотя общеизвестным является тот факт, что дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) – это важнейший период в становлении личности человека. Именно на этом этапа детства ребенок овладевает специфическими человеческими видами деятельности. Дошкольный период является сензитивным для развития всех психических процессов и функций, в этом возрасте у ребенка появляется самосознание, он становится личностью.

В настоящее время дошкольные детские дома, не имея специальных методических пособий, работают по морально устаревшим программа или программам, разработанным для обычного детского сада. Поэтому особо значимой задачей для педагогов являются организация фундаментальных психолого-педагогических исследований, направленных на изучение особенностей развития психики детей в условиях детского дома; разработка конкретных программ и методических материалов для данного контингента детей, внедрение их в жизнь.

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования свидетельствуют о достижении заявленной цели, решении поставленных задач и позволяют сделать следующие выводы.

1. Мы провели теоретический анализ психолого-педагогической, психолингвистической и методической литературы по проблеме развития речи детей, рассмотрели различные методы и приемы работы в этом направлении, оказывающие эффективное влияние на расширение словарного запаса детей, формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи. Доказали, что формирование смысловых связей и отношений, составляющих содержательную структуру речевого сообщения, протекает во внутренней речи и обеспечивается не словами и фразами, а единицами универсального предметно-схематического или предметно-изобразительного кода. Рассмотрели передовой опыт педагогов, использующих в своей работе метод комментированного рисования, для определения действенности его в отношении развития речи детей дошкольного возраста.

2. Изучили уровень развития речи детей с нормальным уровнем развития, речь детей с трудностями в обучении, а также отдельно развитие речи воспитанников детских домов. Анализ различных источников показывает, что все дети имеют одинаковый путь приобретения словарного запаса и речевых навыков. А вот время появления определенных грамматических категорий, объем пассивного и активного словаря, состояние связной монологической речи уже зависит от уровня развития высших психических функций, познавательной активности ребенка (что заметно снижено у детей с трудностями в обучении), от окружающих бытовых и социальных условий (что оказывает влияние на развитие воспитанников детского дома из-за их состояния в различных видах депривации, в которой они оказались в силу разных жизненных обстоятельств).

Репозиторий БГУ

Также был проведен констатирующий эксперимент – обследование уровня развития речи детей КГ и ЭГ, в каждую входило по 15 детей.

3. Нами была разработана экспериментальная обучающая программа, которая рассчитана на 9 месяцев учебного года. Темы занятий по комментированному рисованию рекомендуется соотносить с лексическими темами по развитию речи и тематическим планированием педагогов группы. Мы апробировали данную программу на базе ГУО «Детский дом города Витебска». В течение 2011-2012 учебного года с 15-ю детьми этого учреждения проводились занятия по нашей программе (по одному занятию в неделю).

4. В мае 2012 года мы провели контрольный эксперимент для выявления уровня развития речи детей, спустя 9 месяцев, после применения на занятиях с испытуемыми ЭГ разработанной нами программы. Обобщив полученные результаты и проведя сравнительный анализ с показаниями констатирующего эксперимента (в сентябре 2011 г.), мы убедились в том, что воспитанники, которые занимались по рекомендованной нами методической разработке, показали большую динамику, нежели дети КГ, с которыми подобные занятия не проводились.

Проведя всю эту работу, в соответствии с запланированными вначале исследования этапами, мы можем утверждать, что предложенный нами метод комментированного рисования помогает детям с трудностями в обучении повысить уровень своего речевого развития, преодолеть некоторые нарушения грамматического характера, а также улучшить звукопроизношение и фонематическое восприятие. Улучшения по всем этим взаимосвязанным параметрам речи приведут детей и к главному – возможности самостоятельно «спроектировать» и создать самостоятельное связное монологическое высказывание.

Репозиторий ВГУ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Апаткина, Ю.М. Комментированное рисование как средство формирования креативных качеств дошкольника / Ю.М. Апаткина, П.Е. Андрианова // Управление ДОУ. – 2010. – № 2. – С. 81–88.
2. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика–Синтез, 1999. – 272 с.
3. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына. – М.: ИОИ, 2004. – 66 с.
4. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – С. 12–20.
5. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 1998. – 329 с.
6. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 317 с.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: РИВШ. – 352 с.
8. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
9. Любина, Г.А. Детская речь / Г.А. Любина. – Минск: Научно-методический центр учебной книги и средств обучения, 2002. – 224 с.
10. Микляева, Н.В. Комментированное рисование в детском саду / Н.В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
11. Сидорова, Л.К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей / Л.К. Сидорова. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 112 с.
12. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989. – 64 с.
13. Танцева, Н.А. Развитие внутреннего плана речи у младших школьников / Н.А. Танцева // Логопед. – 2011. – № 2. – С. 96–101.
14. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Институт Психотерапии. Институт дошкольного воспитания и семейного образования. РАО, 2001. – 237 с.

Репозиторий ВГУ

Учебное издание

ЛАУТКИНА Светлана Владимировна
РУЛЕВА Жанна Александровна

КОММЕНТИРОВАННОЕ РИСОВАНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Методические рекомендации
В 2 частях
Часть 1
Теоретико-эмпирические аспекты

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать . .2014. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 2,73. Уч.-изд. л. 3,72. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

Репозиторий ВГУ