

а л ь м а н а х

ВЫПУСК №3



МИР СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ



ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ЛОГОМАГ»
www.logomag.ru

УДК 376.1(082)

ББК 74.3

М 63

М63 МИР специальной педагогики и психологии. Научно- практический альманах. Третий выпуск. - М.: ЛОГОМАГ, 2015. –198с.

Главный редактор

Вятлева Ю.Е. - к.п.н., доцент кафедры логопедии ГБОУ ВО МГПУ

Редакционная коллегия:

Ушакова Е.В. – к.пс.н., доцент кафедры логопедии ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ

Лямина И.П.–к.п.н., доцент, зав.кафедрой логопедии НОУ ВПО МПСУ

Лынская М.И. – ст.пр. кафедры дошкольной дефектологии ГБОУ ВПО МПГУ

Покровская Ю.А. - ст.пр. кафедры логопедии ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ

© ООО «ЛОГОМАГ»

ISBN 978-5-905025-35-8

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вступительное слово редактора сборника.....5

**ПАМЯТИ ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО ГАЛИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ЧИРКИНОЙ
ПОСВЯЩАЕТСЯ**.....7

Вятлева Ю.Е. Воспоминания о научно-исследовательской деятельности по изучению проблемы анализа речевой и учебной деятельности младших школьников с нарушениями речи под руководством Галины Васильевны Чиркиной.....9

Кондратенко И.Ю. О проблеме коррекционно-развивающей работы по обогащению процесса коммуникации детей с общим недоразвитием речи в тенденциях инклюзивного образования14

Лагутина А.В. Нестандартные решения проблем в логопедии. Практика раннего обучения чтению и коррекции речевого недоразвития детей-мигрантов.....20

НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

Агаева В.Е. Нормализация тембра голоса при гиперназализации и гипоназализации различного генеза.....23

Балашова Г. В., Жарова С. В., Перетоккина А. А. Целостный подход к воспитанию личности ребенка с речевыми нарушениями.....31

Величенкова О.А. О невариативной технологии развития навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.....43

Высоцкая И.В., Шуляк И.А. Современные пути оптимизации коррекционной работы учителя-логопеда в условиях школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с учащимися, имеющими интеллектуальную недостаточность.....53

Дзисюк В.Ф. Программа «Раз словечко, два словечко» как средство коррекционного развивающего обучения детей 3-4 лет с речевыми нарушениями в условиях центра диагностики и консультирования.....57

Ефремова Ю.М. Методические рекомендации по использованию Авторского дидактического пособия «Шагомер».....63

Зайкова Н.Н. Эффективность приемов комментирующей речи и комментированного рисования в развитии речи детей старшего дошкольного возраста.....68

Зуева Т.В. Формирование пространственных представлений и навыков употребления предлогов у дошкольников с ОНР с помощью игр-экспериментов.....74

Иванова М.А. Особенности формирования языковой способности у детей младшего дошкольного возраста.....79

Ильина Е.В. К вопросу о непрерывности и преемственности оказания логопедической помощи.....85

Кудрова Т.И. Игровая деятельность и формирование фонематических процессов у старших дошкольников с ФФН.....	90
Малютина Т.С. Взаимодействие в коррекционно-логопедической специалистов детско-родительского клуба и семьи работе в контексте концепции Федерального Государственного Образовательного Стандарта.....	99
Малютина Т.С. Использование интерактивного оборудования в работе учителя-логопеда по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи.....	103
Наточий А.Ф. Особенности звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией.....	110
Панченко-Миль И.И. Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей.....	121
Петрова Е.В. Основные направления формирования речевой активности у неговорящих детей с умственной отсталостью.....	126
Прищепова И.В. Состояние объема и качества словаря существительных у школьников с дизорфографией.....	134
Проскурякова Н.И. Логопедическая диагностика навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР.....	140
Уварова Т.Б. Фонетические ритмо-рифмовки в логопедической работе по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников.....	150
Ушакова Е.В. Семья ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.....	156
Уклонская Д.В., Семенова И.А., Ильина А.Б. Междисциплинарное взаимодействие педагогов в профилактике и коррекции нарушений речи детей дошкольного возраста.....	163
Фуртаева О.М. Взаимодействие учителя – логопеда с другими педагогами ДООУ в коррекционно – развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития.....	175
Шашкина Г.Р. Система логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников.....	180
НОВИНКИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ЛОГОМАГ».....	194

**ПАМЯТИ ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО
ГАЛИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ЧИРКИНОЙ (1935 - 2013)
ПОСВЯЩАЕТСЯ...**



Галина Васильевна Чиркина родилась в Москве в 1935 году.

После окончания в 1958 году отделения сурдопедагогики дефектологического факультета МГПИ им. В.И.Ленина была зачислена на должность педагога – воспитателя сурдологического отделения Детской клинической больницы им. Дзержинского.

С 1959 года Галина Васильевна работала логопедом в экспериментальной школе памяти Ленина, затем была принята в экспериментальную школу НИИ Дефектологии и начала вести активную научную деятельность в Институте дефектологии АПН СССР под руководством профессора, доктора педагогических наук Р.Е. Левиной.

В 1967 году Галина Васильевна успешно защитила кандидатскую диссертацию по проблеме нарушений письменной речи у детей с артикуляционными расстройствами.

В 1968 году вышла монография Г.В. Чиркиной «Дети с нарушениями артикуляционного аппарата», которая и сегодня является фундаментальным исследованием.

В 70-80-ые годы Галина Васильевна занималась разработкой содержания и методов обучения детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи дошкольного и школьного возраста. Ею написаны разделы программ для специальной (коррекционной) школы V вида и дошкольных образовательных учреждений, несколько изданий выдержал сборник «Методы обследования речи у детей», в котором профессор Г.В. Чиркина являлась научным редактором и автором ряда глав.

В 1987 году на основе многолетнего изучения детей с ринолалией Галиной Васильевной была защищена докторская диссертация, в которой впервые эта проблема была представлена с позиций системного подхода. Результаты исследования обобщены и изложены в учебнике «Логопедия» под редакцией Л.С. Волковой, который выдержал пять переизданий и «Основы логопедии» (совместно с Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой), в разделы программ для специальной (коррекционной) школы V вида и ряда учебников. Она лауреат конкурса «Учебник XXI века».

С 2000 года по март 2010 года Г.В. Чиркина возглавляла лабораторию содержания и методов обучения детей с нарушениями речи, являлась главным научным сотрудником ИКП РАО и председателем Диссертационного Совета. Она создала свою научную школу и сформировала коллектив последователей и единомышленников, среди которых не только сотрудники лаборатории к.п.н., доцент О.Е. Громова, к.п.н., доцент Ю.Е. Вятлева, к.п.н., доцент И.Ю. Кондратенко,

к.п.н. А.В. Лагутина, к.п.н., доцент Е.Л. Черкасова, но и такие ученые, как к.п.н. Т.А. Алтухова, к.п.н. И.Б.Карелина, к.п.н. Е.Е. Китик, к.п.н. Н.В. Оскольская, д.п.н. и профессор О.С. Орлова, к.п.н. Е.Н. Российская, д.п.н. и профессор М.Н. Русецкая, к.п.н. Л.Г. Соловьева, к.п.н. Л.Е. Томме, к.п.н. С.Н. Фалько и многие другие.

Г.В.Чиркина стала одним из учредителей Российской Ассоциации дислексии и многие годы была ее Председателем.

Многие годы Г.В. Чиркина передавала свой огромный профессиональный опыт студентам, являясь профессором МПГУ и МГГУ им. М.А. Шолохова.



Галине Васильевне Чиркиной удавалась совмещать научную деятельность с активной общественной жизнью. Ее интерес касался многих важных вопросов, интересующих учителей-логопедов, практиков, работающих с детьми во всех подразделениях, где осуществлялась логопедическая помощь. Она часто посещала детские дошкольные учреждения, школы-интернаты для детей с тяжелыми нарушениями речи. Организовывала научно-практические и методические конференции и семинары, мастер-классы и вебинары. Наряду с учебно-методическими и практическими вопросами на этих мероприятиях Галиной Васильевной поднимались и обсуждались многие социальные и жизненные проблемы и самих детей с нарушениями речевого развития, и учителей-педагогов, нуждавшихся в ее совете и помощи.

Галина Васильевна занималась и консультированием родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи. Многие семьи получили ее помощь и важный совет в воспитании и обучении детей, преодолении тяжелейших речевых расстройств и сопутствующих недугов. Она помогла им в осознании необходимости и возможности получения специальной логопедической помощи, оказываемой в различных регионах страны, а также и в формировании чувства уверенности в обязательно положительном результате правильного взаимодействия семьи ребенка и специалистов системы специального образования в реабилитации и интеграции детей с тяжелыми нарушениями речи.

Активная жизненная позиция и неутомимая профессиональная деятельность Галины Васильевны Чиркиной были по достоинству оценены несколькими наградами, такими как медалью «Профессионал России», она награждена медалью Ушинского, памятной медалью 850-летия Москвы, а также ее неоспоримый бесценный вклад в развитие отечественной в области логопедии по праву приобрел статус поистине мирового значения.

***Со словами особой благодарности и преклоения перед памятью
ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО ГАЛИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ЧИРКИНОЙ
Ученики и последователи***

Вятлева Юлия Евгеньевна,

к.п.н., доцент кафедры логопедия ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ

Воспоминания о научно-исследовательской деятельности по изучению проблемы анализа речевой и учебной деятельности младших школьников с нарушениями речи под руководством Галины Васильевны Чиркиной



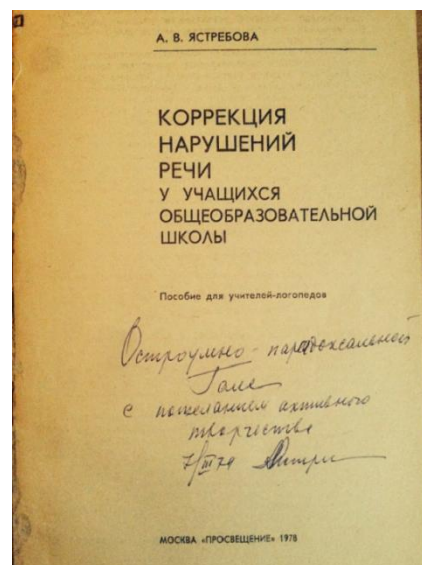
*«Остроумной и парадоксальной Гале!»-
Гласит одна из надписей подруг
На книге, что когда-то Вам вручали,
И на глаза попавшейся нам вдруг.*

*Что за слова и как они звучали,
Как много искренности тут!
Спасибо Вам за то, что нас признали
И приняли в свой тесный круг!*

*(посвящается моему дорогому
Учителю и Наставнику
д.п.н., профессору Г.В. Чиркиной)*

В 1994 году, сразу после окончания МГПУ им. В.И. Ленина я пришла работать в ИКП РАО в лабораторию д.п.н., профессора **Галины Васильевны Чиркиной**. Оказавшись в стенах Института, имевшего такое важное государственное значение, а главное великую и, можно сказать, эпохальную историю, сразу ощутила неповторимый дух научной академии, кузницы лучших научных кадров страны. В самой лаборатории царила атмосфера Левинской логопедической школы, бесценное наследие и традиции которой Галина Васильевна Чиркина бережно передавала молодому поколению ученых. Привнося свой неоценимый вклад в науку, развивая новые идеи и направления, Галина Васильевна сформировала новую современную школу и команду преемников, среди которых не только сотрудники лаборатории к.п.н., доцент О.Е. Громова, к.п.н., доцент Ю.Е. Вятлева, к.п.н., доцент И.Ю. Кондратенко, к.п.н. А.В. Лагутина, к.п.н., доцент Е.Л. Черкасова, но и такие ученые, как к.п.н. Т.А. Алтухова, к.п.н. И.Б. Карелина, к.п.н. Е.Е. Китик, к.п.н. Н.В. Оскольская, д.п.н. и профессор О.С. Орлова, к.п.н. Е.Н. Российская, д.п.н. и профессор М.Н. Русецкая, к.п.н. Л.Г. Соловьева, к.п.н. Л.Е. Томме, к.п.н. С.Н. Фалько и многие другие.

Под научным руководством **Галины Васильевны Чиркиной** нами проведено изучение проблемы комплексного анализа учебной и речевой деятельности учащихся с нарушениями речи. За этот период была организована большая научно-исследовательская и опытно-экспериментальная работа, по результатам которой опубликовано около 20-ти научных работ, среди которых имеются тезисы, статьи, пособия, монография. В 2004 году состоялась защита кандидатской диссертации по теме исследования, а в настоящий момент ведется разработка методики



преподавания русского языка для школьников с трудностями в усвоении учебной программы.

В этом году у Галины Васильевны юбилейная и памятная дата - 80-тилетие со дня рождения и мне бы хотелось выразить дань памяти и слова искренней благодарности и своему Учителю за теплоту и заботу, помощь и дружеское участие в решении профессиональных и личных вопросов. Мне бесконечно дороги все годы и все минуты нашего общения, я очень ценю все советы и пожелания Галины Васильевны и как наставника, и как старшего товарища. Бесконечно скорблю о невосполнимой утрате **Великого Ученого и Учителя и Большого Человека** с широкой душой, огромным внутренним миром,



всеобъемлящем сердцем и неиссякаемой жизненной энергией.

И не случайно ее творческий девиз были слова: **«Там где непрерывно ведется научное исследование, там жизнь бьет ключом!...»**, стали нишим напутствием к бережному и почтительному отношению к ее творческому наследию, передаче новому поколению молодых ученых, динамическому развитию научной мысли и

генерации новых идей, определяющих будущее науки.

В завершении своих личных воспоминаний о **Галине Васильевне Чиркиной**, было бы не справедливо не рассказать о том исследовании, которое было осуществлено нами под ее научным руководством, и которое во многом определило не только мою личную и профессиональную судьбу, но и научное направление, которое теперь интенсивно развивается и является востребованным как в науке, так и на практике. Важно отметить интерес к данному исследованию и зарубежных коллег из Белоруссии, Литвы, Польши, Украины и Финляндии.

В связи с чем, хотелось бы поделиться и с нашими читателями результатами этого необыкновенного и интереснейшего исследования, ставшего не только частью моей профессиональной жизни и не забываемым дорогим личным воспоминанием, но дальнейшей перспективой наших будущих исследований, принадлежащих бескрайнему миру науки.

Итак, проблеме выявления, предупреждения и коррекции нарушений речевой деятельности в логопедии всегда уделялось достаточно внимания. Значительное место в решении данного вопроса занимает разработка объективных методов обследования, анализа и коррекции речи детей с отклонениями в развитии в процессе обучения.

Одним из первых отечественных исследователей, сформулировавших принципы анализа и оценки речевых нарушений, является Р. Е. Левина. Она выделила три основных принципа: развития, системного подхода и рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка, т.е. принцип комплексности. При этом деятельностный подход к анализу речевых нарушений находится в тесной взаимосвязи с ними и является одним из ведущих принципов психолого-педагогического исследования (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Р.Е. Левина). Эти принципы остаются ведущими и в современной логопедии (Г.В. Чиркина).

Комплексный подход к анализу речевой деятельности учащихся с трудностями в усвоении программы русского языка, по мнению Р.Е. Левиной, является основным при изучении генезиса орфографических нарушений у младших школьников. Таким образом, разработка методов комплексного анализа как речевой деятельности, так и учебной должна учитывать взаимосвязь и взаимовлияние этих двух процессов. Недостаточная разработанность данного вопроса в коррекционной педагогике определила актуальность нашего исследования, основной целью которого являлась разработка комплексного анализа речевой и учебной деятельности учащихся школы 5 вида.

Для достижения поставленной цели нами было организовано исследование, в задачи которого входило изучение состояния речевой и учебной деятельности учащихся младших классов с различными проявлениями ОНР. Также было решено провести корреляционный анализ связи между динамикой речевого развития и качеством учебной деятельности учащихся начальных классов школы 5 вида; разработать и апробировать педагогические методы комплексного анализа учебной и речевой деятельности учащихся с ОНР; определить критерии оценки динамики развития речи и учебных достижений; предложить подходы к организации дифференцированного обучения учащихся с различными проявлениями ОНР и особыми образовательными потребностями.

При обследовании устной речи и сопоставления анамнестических данных и сведений МПП документации 246 учащихся, обучающихся в начальных классах экспериментальных логопедических учреждений, все школьники были условно разделены на 2 группы, дифференциация которых проводилась на основе педагогической классификации речевых нарушений Р.Е. Левиной. Таким образом, экспериментальную группу 1 (ЭГ1) составили 166 учащихся с ОНР (III уровень), а экспериментальную группу 2 (ЭГ2) – 80 детей с нерезко выраженным ОНР.

В ходе исследования письменно-речевой деятельности испытуемых у 75% испытуемых ЭГ1 и 55% ЭГ2 были выявлены недостаточно сформированные навыки чтения и письма; а также затруднения в формировании грамотной письменной речи. В письменных работах учащихся ЭГ1 и ЭГ2 как продуктивного, так и репродуктивного вида деятельности были обнаружены нарушения разнопланового характера – акустико-артикуляторные, лексические, грамматические синтаксические ошибки, наряду с трудностями в усвоении правил орфографии и пунктуации. Письменная продукция школьников обеих групп отличалась небольшим объемом, искажением целостности, связности, последовательности, логики и достоверности изложения.

Изучение компонентов учебной деятельности позволило констатировать у 65% учащихся ЭГ1 и 48% ЭГ2 низкий уровень развития учебной мотивации, произвольности и внутреннего планирования действий; недостаточность взаимоконтроля, самоконтроля и слабую самооценку. Эмпатия сформирована у 75% школьников ЭГ1 и 92% ЭГ2. Изучение уровня обученности и саморефлексии позволило установить, что выявленные затруднения у детей обеих экспериментальных групп в решении практических задач обусловлено недостаточностью их теоретических и практических знаний, умений и навыков по русскому языку (45% ЭГ1 и 55% ЭГ2) и несформированностью таких компонентов учебной деятельности, как принятие задачи, постановка цели, актуализация знаний, умений и навыков для ее решения, планирование действий, прогнозирование результатов, исполнение, контроль и самоанализ (50% ЭГ1 и 65% ЭГ2), в результате чего они испытывают значительные трудности в овладении навыками звукового, звукобуквенного и морфологического анализа, в усвоении правил орфографии, при моделировании синтаксических конструкций.

Обобщение и сопоставление результатов обследования речевой и учебной деятельности позволило определить типологию нарушений, препятствующих полноценному усвоению учебных знаний и формированию грамотной письменной речи у учащихся.

Тип "А": учащиеся, имеющие грубое нарушение большинства компонентов речевой деятельности и нарушения в формировании компонентов учебной деятельности, таких как произвольность, внутренний план, мотивация, самоконтроль, самоанализ, а также низкий уровень знаний и умений по большей части курса русского языка и недостаточную саморефлексию учебных навыков.

Тип "Б": учащиеся, имеющие специфические нарушения письменной речи, а также затруднения в усвоении знаний, умений и навыков по большинству разделов курса русского языка, из-за негативного влияния речевого дефекта на формирование таких компонентов учебной деятельности, как принятие задачи, постановка цели, актуализация ЗУН и средств для ее решения, планирование действий, прогнозирование результатов, исполнение, контроль и самоанализ.

Тип "В": учащиеся, имеющие наиболее сформированную структуру учебной деятельности, но испытывающие стойкие специфические затруднения в грамматическом оформлении письменной речи, обусловленные преимущественно недостаточностью теоретических и практических знаний, умений и навыков по отдельным тематическим разделам русского языка.

Тип "Д": учащиеся, имеющее речевое развитие, приближенное к нормам языковой грамотности и относительно сформированную учебную деятельность, но проявляющие стойкие затруднения в решении учебно-речевых задач в пределах одного-двух тематических разделов программы по русскому языку; при этом отмечается низкий уровень саморефлексии практических навыков для оперативного выполнения аналогичных заданий.

Таким образом, типу "А" и "Б" свойственно преобладание нарушений речевой деятельности над недостатками учебного процесса, а типу "В" и "Д" – усиление роли негативного влияния неполноценной учебной деятельности и педагогической запущенности на относительно сформированную устную и письменную речь учащихся. Установление взаимосвязи и взаимообусловленности нарушений речевой и учебной деятельности способствовало обоснованию выводов о том, что обучение учащихся должно осуществляться дифференцированно, с учетом типологических особенностей в развитии учебной и речевой деятельности. С этой целью на основе принципов системности, комплексности, деятельностного и дифференцированного подходов, предложенной Р.Е. Левиной, нами были разработаны две стратегии изучения курса русского языка.

Так, для учащихся из групп "А" и "Б", нуждающимся в коррекции и развитии большинства компонентов речевой системы и в формировании теоретических и практических знаний по большинству разделов курса русского языка, начиная с самых азов обучения, была разработана стратегия по условным названием "Курс". В этом случае со школьникам проводилась логопедическая работа по устранению патологических причин недостаточной речевой готовности к усвоению школьной программы и учебно-практическая работа по изучению концентрического курса родного языка сначала на уровне сложности 1 класса программного материала (школы 5 вида), затем на уровне 2 класса, далее на уровне - 3-го класса, и, наконец, на уровне 4 класса. Результаты усвоения этого уровня соотносились с общими шкалами развития учащихся массовых школ, готовых к переходу в 4-й образовательный класс.

Учащимся из групп "В" и "Д", имеющим наиболее сформированную речевую деятельность, но испытывающим стойкие затруднения в усвоении отдельных

тематических разделов по русскому языку и в формировании грамотной письменной речи, была предложена стратегия "Выбор". Данное обучение предполагало как логопедическую работу по усвоению необходимых языково-речевых знаний для изучения определенного тематического раздела курса русского языка, так и непосредственно учебную деятельность по изучению данного материала. В этом случае учащимся предлагалось обучение с самых элементарных сведений об изучаемом материале, т.е. от уровня сложности 1 класса программного материала, заканчивая – 4-м (интегративным). Поуровневое усвоение школьниками необходимого тематического раздела способствовало восполнению пробелов в знаниях и осознанному усвоению всего курса программного материала по русскому языку; что в итоге содействовало не только успешному переходу учащихся на следующую ступень обучения, но и делало возможным решение интегративных задач коррекционного образования.

В процессе изучения курса русского языка сначала в доступной, а затем в конкретно-научной форме учащийся познавал закономерности происхождения орфографических и пунктуационных правил; осознавал целесообразность и необходимость их соблюдения в речевой практике; накапливал теоретические и практические знания и умения; обобщал и соотносил их друг с другом, что являлось показателем сформированной саморефлексии учебных навыков. Систематическое повторение пройденных тем на следующем уровне сложности программного материала способствовало формированию у учащихся уверенности в своих знаниях и учебных возможностях, повышению уровня познавательной мотивации, которая являлась необходимым условием дальнейшего обучения. Таким образом, учащийся осознавал целенаправленность коррекционного-развивающего обучения, стремился к нему и тем самым обогащал свой речевой, учебный и социальный опыт, т.е. самосовершенствовался.

Фактические данные контрольного эксперимента подтвердили целесообразность предлагаемых методов и подходов к обучению, эффективность которых умножалась за счет всестороннего динамического контроля за успеваемостью школьников в образовательном процессе. С этой целью на всех этапах коррекционной работы проводились текущие контрольно-диагностические мероприятия, осуществляемые с помощью специально разработанных нами дидактических материалов, включающие связные тексты диктантов, грамматические задания, тесты четырех уровней сложности (Ю.Е. Вятлева, 2001). Наиболее значимым показателем эффективности предлагаемых методов являлось приближение состояния устной и письменной речи к нормам языковой грамотности у 80% учащихся из экспериментальных классов, по сравнению с 60% детей из контрольных групп.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что комплексный анализ учебной и речевой деятельности способствует глубокому психолого-педагогическому изучению учащихся с ОНР, а также выбору адекватной коррекционно-педагогической стратегии для школьников с различными типами сочетания учебной и речевой недостаточности, обоснованными в исследовании. Организация дифференцированного коррекционно-развивающего обучения, пошагового продвижения в усвоении программного материала по русскому языку содействует оптимизации педагогического процесса и тем самым влияет на его эффективность. Осуществление комплексного анализа учебной и речевой деятельности школьников на всех этапах обучения, сопоставимого с показателями нормального развития, создает условия для своевременной интеграции успешных детей в общеобразовательную среду.

Литература

1. Вятлева Ю.Е. Пакет диагностических заданий по русскому языку для выявления актуального уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов специальных общеобразовательных школ 5 вида: Учебное пособие. – М: АРКТИ, 2001. – 52 с.
2. Вятлева Ю.Е. Методические рекомендации по использованию "Пакета диагностических заданий по русскому языку для выявления актуального уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов специальных общеобразовательных школ 5 вида": Методическое приложение. – М: АРКТИ, 2001. – 24 с.
3. Вятлева Ю.Е. Формирование письменно-речевой коммуникации у учащихся начальных классов коррекционной школы 5 вида: Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография/ под ре. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – с. 278.

Кондратенко Ирина Юрьевна

к.п.н, доцент (г. Москва)

О проблеме коррекционно-развивающей работы по обогащению процесса коммуникации детей с общим недоразвитием речи в тенденциях инклюзивного образования

Р.Е. Левина писала, что «речь – сложнейшая психическая функция человека. В формировании ее участвует множество самых различных психофизиологических процессов. Патология речевого развития у детей изобилует примерами, иллюстрирующими системное строение речевой деятельности. Наиболее выразительным является соответствие нарушений лексики, грамматики и фонетики в случаях общего недоразвития речи».

На современном этапе развития коррекционной педагогики, в частности логопедии, особое место занимает работа по внедрению принципиально новых подходов к формированию речевой деятельности, а также к развитию лексической системы детей с общим недоразвитием речи.

В лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи учреждения РАО «Институт коррекционной педагогики» под руководством доктора педагогических наук, профессора Чиркиной Г.В. проведено исследование, направленное на изучение проблемы обогащения процесса коммуникации за счет овладения эмоциональной лексикой детьми с общим недоразвитием речи (III уровень) старшего дошкольного возраста.

Предлагаемая нами система методических приемов, основывается на следующих принципах: системности, развития, рассмотрения нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, а также на дидактических принципах: наглядности, доступности, индивидуального подхода.

В процессе коррекционного обучения разработаны инновационные подходы к активизации эмоциональной лексики в процессе коммуникации детей с общим недоразвитием речи (III уровень) старшего дошкольного возраста и определены следующие направления работы: развитие чувства эмпатии, сочувствия, сопереживания у детей с речевыми нарушениями; активизация эмоциональной лексики и введение ее в диалогическую и монологическую речь; обогащение событийной стороны игры путем анализа чувств и эмоциональных

переживаний участников, с использованием широкого спектра эмоциональной лексики.

Работа осуществлялась поэтапно. Рассмотрим более подробно содержание коррекционного воздействия на каждом этапе.

Первый этап. Цель данного этапа состояла в активизации эмоциональной лексики в процессе формирования диалогической речи у детей с ОНР (III уровень) старшего дошкольного возраста. Работа по формированию диалогической речи у детей с речевой патологией происходила на основе проведения: индивидуальных и общих бесед по поводу прочитанных книг, просмотренных кинофильмов (мультфильмов); игр – драматизаций.

На занятиях дошкольники учились отвечать на вопросы и задавать их относительно предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими; поддерживать стремление рассказать о своих наблюдениях, переживаниях, используя эмоциональную лексику.

В процессе работы дети с ОНР (III уровень) различали положительные и отрицательные качества персонажей литературных произведений; давали оценку поступкам, привычкам и поведению людей в разнообразных жизненных ситуациях; определяли и сравнивали основные черты характера героев рассказов, сказок; находили у себя как положительные, так и отрицательные качества, поступки и привычки; выражали свое отношение к делам и поступкам литературных персонажей. При этом дошкольники употребляли лексику, обозначающую эмоции и оценки.

В этом периоде особая роль отводилась сказке, поскольку через нее ребенок может узнать о добре и зле, силе и храбрости, предательстве и трусости. В сказках и историях повествуется об эмоциональных внутренних переживаниях, чувствах героев. Дети через восприятие и последующее обсуждение сказок учились понимать внутренний мир героев, сопереживать им, верить в силы добра, обретать уверенность в них и себе, при этом дошкольниками активно использовалась как положительная, так и отрицательная эмоциональная лексика. С помощью сказок осуществлялся очень важный механизм развития формирующейся личности. Они способствовали преодолению агрессии, грубости, тревоги, страха, неуверенности, робости у детей с речевой патологией. В работе использовались следующие литературные произведения: английская сказка в обработке С. Михалкова «Три поросенка»; русские народные сказки «Лисичка-сестричка и серый волк», «Хаврошечка»; чувашская сказка «Мышка Вострохвостик»; сказка Л.Н. Толстого «Еж и заяц» и др.

На данном этапе большое значение уделялось играм – драматизациям. До проведения игр-драматизаций детям читалось или демонстрировалось произведение, и разучивались роли. Затем с дошкольниками проводились беседы, которые помогали им лучше разобраться в характерах героев произведений, оценить их действия и выразить свое отношение к происходящим событиям, с применением эмоционального пласта лексики.

С помощью игр-драматизаций мы воспитывали у детей выразительность движений и речи, воображение, фантазию, творческую деятельность. Они способствовали расширению лексической стороны речи детей с нарушениями речи, обогащению связной речи за счет употребления эмоционального пласта лексики. Игры-драматизации готовили детей с ОНР (III уровень) к общению в сложных ситуациях, развернутому, связному и последовательному изложению мыслей, развивали внимание, зрительную ориентировку на собеседника.

Второй этап. Цель второго этапа состояла в активизации эмоциональной лексики в процессе формирования монологической речи у детей с ОНР (III

уровень). Коррекционная работа по формированию монологической речи у дошкольников осуществлялась на основе обучения составлению: описательных рассказов по игрушкам (картинам); рассказов из собственного опыта; творческих рассказов.

При составлении описательных рассказов (по игрушкам и картинам) дети опирались на восприятие наглядного материала, вычленяли характерные признаки предметов и явлений. Часто в описание включался рассказ о выполненных или возможных действиях с игрушкой или предметом. В повествовательных монологах дошкольники активно использовали ранее усвоенную эмоциональную лексику, а также передавали определенный сюжет, подсказанный картиной, придумывали рассказ по картине с выходом за рамки изображаемого или по игрушкам.

Первоначально описательный рассказ составлялся детьми по образцу рассказа логопеда. Использовался прием сравнительного описания двух предметов или игрушек, например, двух зайчат, двух кукол и т.п. Вначале отмечались признаки сходств, а потом – признаки отличия предметов.

При отборе картин для рассказывания к ним предъявлялся ряд требований: содержание картины должно быть интересным и понятным; изображения персонажей, животных и других объектов – реалистическими. Обращалось внимание на доступность не только содержания, но и изображения, не должны применяться картины с чрезмерным нагромождением деталей. Приемы, которые подготавливали детей к рассказыванию по картине, это - рассматривание и беседа по ее содержанию. В процессе рассматривания уточнялось значение используемой лексики. Цель беседы по картине состояла в том, чтобы подвести детей к правильному восприятию и пониманию основного содержания картины; к применению в рассказах дошкольников эмоциональной лексики для более точного и полного повествования.

Дошкольники в конце описательного рассказа выражали свое отношение к игрушкам, к тем или иным ситуациям, изображенным на сюжетных картинах. Они высказывали, объясняли и доказывали свое мнение, например, какая игрушка или изображенное на картине событие им больше понравилось и почему, активно используя эмоциональную лексику, состоящую из слов – оценок, с помощью которой возможно квалифицировать вещи, предметы, явления лексически с положительной или отрицательной стороны.

Рассказывание из опыта опиралось на представления, полученные детьми в процессе наблюдений, а также разных видов деятельности, и отражало переживания и чувства ребенка. В таких монологах постепенно формировались навыки повествования, описания и рассуждения. Рассказы о впечатлениях из опыта можно разделить на два вида: рассказы, отражающие коллективный опыт детей (о событиях, в которых принимали участие все дети, например, «Как мы лепили снеговика», «Как проходил спортивный праздник»); рассказы, отражающие индивидуальный опыт детей (события, в которых участвовал конкретный ребенок, например, «Расскажи, как ты провел лето», «Расскажи о своем домашнем животном»). Затем детям предлагалось составить рассказ по памяти на более отвлеченные темы: «Мой лучший друг», «Интересное путешествие», «Веселый (грустный, необычный, страшный) случай» и т.п. В этих рассказах дошкольники активно применяли эмоциональную лексику, называющую чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом.

Сначала детей учили рассказывать по вопросам и образцу педагога, а затем – самостоятельно повествовать о том, что они видели, и что с ними происходило. На данном этапе основная задача состояла в том, чтобы научить детей с речевой

патологией последовательно, в понятной форме воспроизводить свой личный опыт, рассказывать о впечатлениях и переживаниях, активно используя эмоциональную лексику. Также использовался и другой прием обучения – образец рассказа педагога, который помогал ребенку научиться строить рассказ. Следует придерживаться определенных требований, которые предъявляются к образцу рассказа педагога о впечатлениях из его личного опыта: в основу рассказа педагога должен быть положен какой-либо случай (событие), который представляет интерес для детей старшего дошкольного возраста и близкий их жизненному опыту; рассказ должен отличаться четкой последовательностью изложения: сначала дается завязка, которая заинтересовывает детей, затем следует нарастание действия, потом ясная развязка; необходима поддержка картинным материалом (сюжетная картина, серии картин, схемы); язык рассказа должен быть приближен к разговорной речи, а сам рассказ – быть понятным и кратким, без длинных фраз с использованием эмоционального пласта лексики.

Педагог своим рассказом привлекал внимание детей к событию своего детства, а также и к тому, как можно небольшую историю рассказать интересно, расширяя значения эмоциональной лексики с помощью применения равнозначных, сходных по значению слов. Он показывал последовательность изложения, вызывал интерес к теме и предлагал детям рассказать о своем дне рождения.

На данном этапе использовался прием обучения рассказыванию по плану, который давался в виде вопросов или указаний. План помогал большей сосредоточенности на предмете рассказа, а также способствовал развитию последовательности в изложении событий.

Приведем пример вопросного плана: «Расскажи, как ты провел лето. Куда ездил? С кем? Что видел интересного? Что тебе особенно понравилось?»

План в форме указаний может быть таким: «Расскажи, о своей любимой игрушке. Сначала постарайся подробно сказать все об игрушке. Потом – как ты с ней играешь. Закончи рассказ тем, почему эта игрушка тебе нравится больше, чем другие».

Рассказы из опыта имели большое значение для проявления индивидуальности, развития мыслительных и речевых способностей детей с нарушениями речи. Постепенно дошкольники учились использовать свой жизненный опыт и выражать свои наблюдения, впечатления и переживания в связном повествовании, активно применяя эмоциональные слова.

Составление творческого рассказа предполагало умение связно и последовательно отображать в речи те или иные события, обращая внимание на красочность, заинтересованность повествования, постепенно расширяя диапазон употребления эмоциональной лексики.

Нами применялись следующие приемы обучения творческому рассказыванию: рассказывание детей вместе с педагогом по вопросам (например, предлагалась тема: «Как Мила потерялась в цирке», затем задавались вопросы: «Где находилась Мила? Что с ней случилось? Почему она заплакала? Кто ей помог?», дети отвечали на них и потом из лучших ответов составлялся рассказ); замена в фактическом материале одного эпизода; варьирование рассказов на одну и ту же тему (например, «Как девочка нашла котенка». Педагог задавал вопросы: «Где девочка нашла котенка? Где еще она могла его найти?» Дети отвечали: «Во дворе», «В лесу», «На улице» и т.д., таким образом, появлялась основа для составления различных рассказов на одну и ту же тему); придумывание продолжения и завершения рассказа; составление творческих рассказов по серии сюжетных картин до и после событий, изображенных на картинках; творческий

рассказ об игрушке (в данном случае имеется в виду не описательный, а сюжетный рассказ, например, рассказать, что случилось с Карлсоном, который прилетел к ребятам в детский сад); составление творческого рассказа на определенную тему (например, «Интересный случай», «Путешествие в сказочную страну» и т.п.); придумывание несложных сказок («Приключения бельчонка», «Лиса и заяц» и т.п.).

Сначала использовались темы с конкретным содержанием для составления творческих рассказов: «Как Вика потеряла шапку», «Подарок папе», «Как Винни-Пух пришел на новогодний праздник» и т.п. Затем задача несколько усложнялась, и дети составляли творческие рассказы на отвлеченные темы: «Про необычный случай», «Про страшный случай», «Про веселый случай» и т.п.

В процессе работы по обучению рассказыванию педагог обращал внимание дошкольников на выявление самого главного в рассказе. Дети учились составлению сначала короткого, сжатого рассказа, а затем более подробного и распространенного. Очень важно использовать в работе ранее отработанный лексический материал, а также создавать новые игровые ситуации, в которые органично включаются те или иные виды работы над рассказом, с активным употреблением ранее изученной эмоциональной лексики.

Третий этап. Цель третьего этапа состояла в активизации эмоциональной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр, путем расширения смысловых связей в области эмоциональной лексики, при этом необходимо свободно владеть данной лексикой и использовать ее в связной речи.

Термин игра на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Вершиной эволюции игровой деятельности в онтогенезе являются сюжетно-ролевые игры. В дошкольном возрасте эти игры являются ведущей деятельностью дошкольников, а общение становится частью и условием игры. Сюжетно-ролевые игры требуют от детей умения «войти в образ», проявить воображение, фантазию, выделить особенности движения людей, повадок животных, понять, а также оценить основные черты характера героев, их переживания и своеобразие внутреннего мира.

Работа проводилась с постепенным усложнением сюжета, изменением содержания игр, с включением широкого спектра слов, имеющих эмоциональное значение. Первоначально педагог брал на себя ведущую роль в игре. В процессе игры взрослый и ребенок менялись ролями. Сначала игры проводились индивидуально с каждым из дошкольников. Потом педагогом организовалась игра в группе детей. В этих случаях педагог следил за деятельностью дошкольников, при необходимости им вносились предложения по развитию сюжета, иногда он включался в игру в качестве действующего лица или становился просто наблюдателем.

В процессе обучения детям предъявлялась определенная игровая задача (например, вылечить больного котенка). В ходе ее решения дошкольники под руководством взрослого учились планировать будущую деятельность (необходимо поехать в ветеринарную клинику, побеседовать с врачом, купить в аптеке необходимые лекарства и т.д.). Далее необходимо подготовить условия для достижения игровой цели (подбор атрибутов для игры). Затем проводились предварительные беседы по поводу развития сюжета и последовательности действий, давались советы по подбору необходимых аксессуаров для игры и устройству игровой зоны. Педагог давал образцы ролевого поведения и ролевой речи, обыгрывал ситуацию таким образом, что было возможно активно использовать слова, называющие чувства; слова-оценки; а также слова,

передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. Сначала действия выполнялись с партнером куклой, а затем - с ребенком или группой детей. В завершении педагог отходил на второй план, а в игре участвовали только дети. Для обучения способам общения в игре применялись беседы-обсуждения игровых ситуаций.

Проведение специально организованных речевых ситуаций способствовало развитию выразительных связных высказываний и речевой коммуникации в целом, а также умению дошкольников договариваться во время общения, расспрашивать собеседника, вступать в разговор, соблюдать правила речевого этикета, выражать сочувствие, убеждать, доказывать свою точку зрения.

Важно, что в процессе обучения детям предъявлялись постепенно усложняющиеся игровые задачи, предлагающиеся в виде блок-схемы разветвляющегося вербального алгоритма. В ходе решения игровых задач дошкольники с нарушениями речи под руководством взрослого ставили цель (что нужно сделать), готовили условия для достижения данной цели и усваивали новые способы совместных действий.

На занятиях предусматривалось создание разноплановых проблемных ситуаций (например, в аптеке нет нужных лекарств, для лечения; возможные ситуации: ехать в другую аптеку, обратиться к друзьям за помощью и т.д.). Нами приведены примеры ситуаций, а также возможные варианты развития игровых действий.

Использование в коррекционном обучении разнообразных сюжетно-ролевых игр, включающих ситуации из жизни, оказывает благотворное влияние на развитие у детей чувства эмпатии, активизацию широкого спектра вербальных средств, особенно эмоциональной лексики, которая способствует более полной и точной характеристике своих и чужих чувств, эмоциональных состояний, а также оценке происходящих событий. Постепенно речь детей характеризовалась последовательностью изложения мыслей, интонационной выразительностью, в самостоятельных высказываниях дети использовали различные паралингвистические средства выражения: мимику, пантомимику.

В заключении следует отметить, что система методических приемов, направленная на обогащение процесса коммуникации детей с ОНР старшего дошкольного возраста способствовала формированию связной речи за счет активного использования эмоционального пласта лексики в различных ситуациях общения. Дошкольники научились правильно по смыслу употреблять эмоциональную лексику, используя синонимические и антонимические отношения, что является эффективным показателем уровня овладения значением слов данной лексики. Разработанные методические приемы позволили не только количественно, но и качественно изменить уровень речевого общения дошкольников с речевой патологией; благотворно повлияли на формирование эмотивности - отзывчивости и чувствительности к окружающему миру, переживаниям других людей; способствовали развитию компетентности в межличностных отношениях детей с речевыми нарушениями. Внедрение методических приемов по активизации эмоциональной лексики в содержание обучения детей с речевой патологией способствует повышению уровня развития устной речи дошкольников и подготовке к интеграции данного контингента детей в общеобразовательные школы.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. - М., 1999.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2004.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие / О.М. Казарцева. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003.
7. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Каро, 2006.
8. Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: «Педагогика», 1974.
9. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968.
10. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003.
11. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979.
12. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. – М., 1999.
13. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993.
14. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис – пресс, 2004.

Лагутина Анастасия Владимировна

к.п.н, Москва

Нестандартные решения проблем в логопедии. Практика раннего обучения чтению и коррекции речевого недоразвития детей-мигрантов

1999 год – я поступила на работу в сектор логопедии НИИ «Коррекционной педагогики» младшим научным сотрудником, руководила сектором Чиркина Галина Васильевна. С тех пор долгих 14 лет моя судьба была связана с Галиной Васильевной!

Круг научных интересов Галины Васильевны был чрезвычайно широк. Ее высочайший профессионализм, знание истории и современных аспектов изучения различных проблем логопедии не только в России, но и во многих странах мира, эрудиция позволяли определять высокоактуальные проблемы исследований, методологический подход к их разработке. Галина Васильевна глубоко чувствовала и прекрасно разбиралась в современной психолингвистике, психологии, педагогике и дефектологии – это давало ей возможность планировать исследования лаборатории в зонах пересечения наук, видеть проблемные, малоизученные, «болевы» точки логопедического поля.

Галина Васильевна учила нас нестандартному взгляду на проблему. Например, чтение – традиционно рассматривается в логопедии как объект коррекционного воздействия и привычно сложилось отрицательное мнение о раннем обучении чтению детей с нарушением речи. Идея Галины Васильевны заключалась в том, что раннее чтение может стать средством коррекции речевого нарушения. Она считала, что возможности чтения как коррекционного средства речевого недоразвития у детей дошкольного возраста остаются недооцененными. Известно, что целенаправленная работа по развитию фонематического

восприятия, которая традиционно проводится в процессе логопедических занятий, способствует формированию фонематических представлений, однако, как показали исследования многих известных авторов [Жинкин Н.И., Журова Л.Е., Левина Р.Е., Спирова Л.Ф., Эльконин Д.Б.], не всегда гарантирует полноценное овладение ребенком навыками звукового анализа и синтеза. Обучение начальным навыкам чтения в этом случае может стать вспомогательным приемом, который дает возможность ребенку пятого года жизни с ОНР овладеть осознанно навыками фонематического анализа и синтеза. В основу этого предположения легла идея Р.Е. Левиной о том, что, приступая к обучению чтению, ребенок переходит на новую качественную ступень языкового развития – от фонематического восприятия к осознанному, целенаправленному фонематическому анализу.

Начиная с 2000 до 2006 г. я под руководством Галины Васильевны провела исследование функционального базиса чтения, разработала методику формирования функциональной основы чтения через обучение начальным навыкам чтения детей с нарушениями речи. Мы рассмотрели обучение начальным навыкам чтения как вспомогательный прием, который дает возможность ребенку пятого года жизни с ОНР овладеть более осознанно навыками фонематического анализа и синтеза. Это подтвердилось при оценке влияния навыка чтения на сформированность фонематических процессов. Было доказано, что включение элементов обучения начальным навыкам чтения в коррекционный процесс не только оказывает стимулирующее воздействие на формирование фонематических процессов у дошкольников с ОНР и повышает мотивацию к занятиям, но и одновременно воздействует на формирование всего функционального базиса чтения. Базируясь на наиболее сохранных неречевых психических функциях (зрительно-предметная память, зрительное восприятие и праксис), он совершенствует слухоречевую память, слуховое восприятие и внимание. Данная работа была выполнена на стыке психологии, психолингвистики, дефектологии и культурологии.



Начиная с 2006 года мне посчастливилось быть соавтором Галины Васильевны. Нами была разработана «Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком, обучающихся в специализированных группах для детей с нарушениями речи».

Мотивом для написания программы послужило наличие в образовательных учреждениях большого количества детей, для которых русский язык не является родным. Эта ситуация распространенная в настоящее время и связана она с расширением межкультурных контактов в современной России и притоком иммигрантов в нашу страну.

Обучение и воспитание детей мигрантов – проблема, характерная не только для общеразвивающих образовательных учреждений, но и для детских садов компенсирующего вида. Для речевого развития детей данной категории характерны трудности в усвоении русской фонетики, аграмматизм в связных высказываниях и другие недочеты, обусловленные прежде всего ограниченной речевой практикой в сфере русского языка, двуязычием в общении с родителями,

приводящим к интерференции разных языковых систем. В то же время объективно существует категория дошкольников с неродным русским языком, у которых обнаруживаются специфические дефекты речи органического и функционального происхождения.

Перед логопедами и воспитателями специализированных групп для детей с нарушениями речи фактически стоит задача не только устранения речевого нарушения, но и интенсивного обучения русскому языку детей мигрантов.

С учетом специфики недоразвития устной речи детей со вторым русским языком нами была разработана «Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком, обучающихся в специализированных группах для детей с нарушениями речи». Программа основывается на принципе коммуникативной направленности и комплексно-тематическом принципе обучения неродному языку. Для того чтобы помочь педагогам в реализации данной Программы, в ней раскрыто содержание учебного материала по 9 основным темам: «Знакомство»; «Семья»; «Наш дом»; «В гостях»; «Мое здоровье»; «В магазине»; «В транспорте»; «Времена года и погода»; «Моя страна, мой город».

Каждый тематический блок включает словарь-минимум и примерные лексико-грамматические модели, обслуживающие речевые ситуации с учетом речевых возможностей детей. Прохождение темы предусматривает моделирование наиболее частотных коммуникативных ситуаций, например, ситуации знакомства, приема у врача, посещения аптеки или магазина.

Мы показали, что правильно организованная, четко спланированная работа по изучению всех девяти тем дополнительной программы будет способствовать формированию у детей с русским неродным языком навыков общения на русском языке как в повседневной жизни, так и на специальных занятиях. Это позволит использовать коллективные формы коррекционной работы в специализированной группе детского сада, заинтересовать всех детей в активном участии на занятии, добиться высокой степени комбинирования языковых единиц в речевом окружении ребенка. Развитие успешной коммуникации на русском языке, овладение двумя языковыми кодами создаст возможность для успешной коррекции специфических проявлений речевых расстройств у двуязычных детей логопедическими методами.

Преданность науке, глубокую порядочность, доброжелательность, тактичность, оптимизм, жизнерадостность, тонкое чувство юмора помнят и ценят коллеги, ученики и друзья. В любых обстоятельствах Г.В. была образцом внимания к людям, справедливости, требовательности к себе и коллегам. Галина Васильевна всегда была генератором новых научных идей, многие из которых еще предстоит глубоко осмыслить и реализовать.