

УДК 373.211.24

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М. Н. Ромусик

кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет

В статье представлены направления и технологии лично ориентированной логопедической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрыты содержание и приемы изучения личностной и коммуникативной активности детей с общим недоразвитием речи первого уровня речевого развития. Представлена специфика логопедической работы с детьми с ОНР в зависимости от речевых и личностных особенностей детей.

Ключевые слова: лично ориентированный подход, дети с общим недоразвитием первого уровня речевого развития, личностная активность, коммуникативное взаимодействие, коррекционно-логопедический процесс.

Проблема личностного развития детей с общим недоразвитием речи является одной из наименее разработанных в отечественной коррекционной педагогике и психологии. В настоящее время отмечаются значительные достижения в решении диагностических и коррекционных задач в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи, однако недостаточно уделяется внимание изучению личностных особенностей детей этой категории. Между тем недооценка особенностей личности влечет за собой дефицит объективных представлений, но и часто неверную интерпретацию выявляемых у них нарушений психосоциального развития (И.А. Коробейников [3]).

Особый интерес для изучения представляют дети с общим недоразвитием речи первого уровня, у которых наблюдается отсутствие общеупотребительных словесных средств общения в возрасте трех лет. Основной особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, что приводит к отставанию в овладении словами и фразами. Словарь состоит из названий бытовых предметов, имен близких людей. Дети пользуются паралингвистическими средствами общения, к концу раннего возраста речь не является средством общения, что в свою очередь препятствует полноценному формированию познавательной деятельности.

Характеризуя эмоциональную сферу детей с ОНР, исследователи отмечают у большинства детей доминирование отрицательных эмоций, повышенную склонность к стрессовым состояниям. При моторной алалии В.А. Ковшиков выделяет группы детей в зависимости от состояния личности и эмоционально-волевой сферы: 1) дети, для которых характерна возбудимость, гиперактивность, суетливость, склонность к повышенному фону настроения, не критичность по отношению к речевому нарушению; 2) дети с повышенной тормозимостью, снижением активности, речевым негативизмом, замкнутостью, стеснительностью, робостью.

Б.М. Гриншпун, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская подчеркивают, что причинами возникновения невротических черт характера у детей с моторной алалией могут быть неблагоприятные социальные условия с недоброжелательным отношением к ребенку со стороны окружающих взрослых и сверстников, с неправильным стилем воспитания. При алалии развитие личности часто идет по невротическому типу: отмечается замкнутость, негативизм, эмоциональная напряженность. О.С. Орло-

ва, А.Е. Гончарук, В.И. Селиверстов, О.Н. Усанова и другие считают личностные особенности детей формой психологической защиты детей с сохранным интеллектом. При этом степень фиксированности на дефекте в большинстве случаев коррелирует со степенью его тяжести. Среди так называемых “отвергаемых” в группе встречаются дети, имеющие тяжелую степень недоразвития речи, которые обладали положительными чертами и стремлением к общению.

В.И. Терентьева, О.С. Павлова, О.А. Слинко [5; 6; 7] отмечает потребность детей с тяжелыми нарушениями речи в исправлении своего недостатка. По данным исследователей, самооценка у детей ниже, чем у детей с нормальным развитием, что в свою очередь влияет на качество коммуникации детей. Исследования уровня притязаний детей с нарушениями речи выявили отличие от детей с нормой. По данным Е.В. Кирилловой [1] это выражается в том, что дети после удачно выполненного задания переходят к более легкому, что объясняется наличием у них стремления поддержать успех даже на сниженном уровне.

Д.Р. Миняжева [4] отмечает недостаточность лексики, связанной с социальными представлениями, отсутствие которых в системе коррекции речи не обеспечивает позитивную динамику в развитии речевой, познавательной и социально-личностной сфер (коммуникативная и социальная компетентность). Социальные представления формируются в тесном взаимодействии когнитивного, коммуникативного и социально-перцептивного компонентов.

Исследователи доказывают необходимость ранней профилактики социально-педагогическо-психологической дезадаптации личности, т. е. раннего выявления детей с ОНР и проведения своевременных коррекционных медико-психолого-педагогических мероприятий, так как в это время интенсивно развивается мозг ребенка, формируются высшие психические функции и закладывается основа личностного развития ребенка.

В литературе приводятся различные лингво-психолого-педагогические наблюдения о детях с общим недоразвитием речи. Дефицитарность компонентов личностного развития у таких детей связана с неполноценным формированием вербально-семантической стороны речи, что влияет на накопление языковых понятий и на формирование представлений об окружающей действительности. Недоразвитие речемыслительных процессов, языковых конструкций, речевых оборотов затрудняет овладение коммуникативной функцией речи и препятствует общению со взрослыми и сверстниками.

Личностно ориентированный подход в обучении, воспитании и развитии ребенка направлен на всестороннее изучение его личности как основы построения педагогического процесса, обеспечивающего его индивидуальное развитие. Основные положения личностно ориентированного образования раскрывают сущность целей, содержания и технологии развития личности. Однако вопросы диагностики и коррекции личностного развития в контексте личностно ориентированного образования детей с речевыми нарушениями остаются мало разработанными. Отмечается недостаточная освещенность аспектов развития личностной сферы детей с ОНР, а также разработки коррекционных мероприятий по преодолению негативных последствий сочетания биологических и социальных факторов, отрицательно воздействующих на формирование личности ребенка с ОНР. Организация и методика логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием речи первого уровня в должной мере не разработаны. В литературе нет данных по использованию личностно-ориентированного подхода в коррекционной работе с безречевыми детьми.

Теоретический анализ проблемы позволяет обозначить приоритетные для экспериментального исследования направления: 1) выявление индивидуальных особенностей детей младшего дошкольного возраста с ОНР; 2) разработка направлений и приемов личностно-ориентированного обучения как условия формирования полноценной личности.

В экспериментальном исследовании принимали участие дети четвертого года жизни, направленные психолого-медико-педагогической комиссией с заключением

“Общее недоразвитие речи первого уровня” – 50 детей (100%). Наши динамические наблюдения подтвердили эти заключения.

Личностная активность детей с общим недоразвитием речи младшего дошкольного возраста изучалась посредством свободного и направленного наблюдения, бесед с родителями и воспитателями, а также специальными заданиями. Для определения личностной и коммуникативной активности детей мы исследовали стремление детей войти в контакт с окружающими, в том числе и с незнакомыми.

В первом задании незнакомый детям взрослый входил в помещение, здоровался, садился за стол. Он находился в помещении в течение 15 минут и наблюдал за поведением детей. Фиксировались поведение детей с незнакомым взрослым, продолжительность общения и характер взаимодействия. Учитывалось наличие у детей потребности в контакте с взрослым, стремления заговорить с незнакомым человеком.

Во втором задании исследовалась активность детей и характер деятельности в игре. Взрослый предлагал поиграть: “Давайте вместе поиграем. Во что мы будем играть?” Если дети не становились инициаторами выбора игры, взрослый предлагал тему, распределял роли и становился участником игры. Фиксировалось поведение и речевая инициатива детей в процессе игры.

В третьем задании изучалась личностная активность в трудовой деятельности. Детям предлагалось навести порядок в группе: “Хочешь поиграть с лисичкой? Но надо убрать игрушки на место”.

Критериями оценки являлись следующие показатели: инициативность, продолжительность деятельности и заинтересованность в ней; легкость вступления в контакт, мотивация; характеристика речевой продукции, жестомимическое общение.

Задания оценивались по 3-балльной системе.

3 балла – активность, инициативность, заинтересованность в разных видах деятельности; легкость вступления в контакт, завершение дела.

2 балла – проявляет активность импульсивно, нуждается в стимуляции в виде дополнительных вопросов, побуждения.

1 балл – пассивен, безынициативен; отказывается от деятельности.

Изучение свободного общения. Цель: выявить, какими вербальными средствами пользуются дети в процессе реального общения.

Исследование проводилось посредством хронометрированного наблюдения во время свободного общения, игровой деятельности, уточнялся характер и разнообразие вербальных средств общения, используемых детьми, наличие и стабильность детских объединений, использование невербальных средств общения.

В процессе наблюдения за общением детей младшего дошкольного возраста между собой в игровой и свободной деятельности мы фиксировали показатели: потребность в общении (высокая (играет вместе со сверстником) – 3 балла, средняя (играет рядом со сверстником) – 2 балла, низкая (наблюдает за другими детьми) – 1 балл); средства общения (невербальные: экспрессивно-мимические – 1 балл, предметно-действенные – 2 балла, вербальные: речевые средства – 3 балла); эмоциональное содержание контактов (позитивное – 3 балла, нейтральное – 2 балла, негативное – 1 балл); устойчивость общения (высокая – 3 балла, средняя – 2 балла, низкая – 1 балл).

При выполнении заданий на исследование личностной активности в общении детей с ОНР с незнакомым взрослым инициатива и желание общаться были отмечены у 14 человек (28%). Дети подходили к незнакомому взрослому, заглядывали ему в глаза, пытались погладить, приносили различные игрушки. Во время организованной взрослым игры дети чувствовали себя легко и непринужденно, их речевая продукция была минимизирована; дети молчали или отвечали аморфными словами на вопросы взрослого.

Вторую группу детей составили 19 детей (38%), их интересовал сам взрослый (зачем он пришел, что будет делать), а не общение с ним. Дети то подходили к нему,

то отходили, не пытались познакомиться поближе. У них отсутствовали речевые высказывания.

17 детей (34%) показали себя пассивными наблюдателями. Они занимались своей игрой и не проявляли активности по отношению к взрослому. Иногда обращали внимание на общение других детей с взрослым, но впоследствии продолжали заниматься своим делом. У некоторых детей прослеживалось равнодушие к присутствию взрослого.

Количество детей, демонстрирующих активность, возрастает тогда, когда взрослый является инициатором игровой деятельности. По собственной инициативе включились в игру 16 детей (32%). Они сразу подходили к экспериментатору и выбирали себе роль.

23 ребенка (46%) подошли к группе играющих детей только после приглашения взрослого. Они не были активны и нуждались в том, чтобы взрослый определил им роль. Далее они с удовольствием играли, включались в сюжет.

11 детей (22%) были пассивными в игровой деятельности, безразлично отнеслись к предложению поиграть. Некоторые дети наблюдали со стороны, чем занимаются сверстники, либо эпизодически включались. 4 ребенка (8%) отказались играть.

В этом задании взрослый был более активен по отношению к детям, он предлагал игру, распределял роли, определял сюжетную линию. Дети в своем большинстве демонстрировали отсутствие активности, в основном они принимали предложение экспериментатора или оставались пассивными.

При изучении активности в трудовой деятельности детям было предложено убрать игрушки на место, а за выполненное задание они могли играть с лисичкой. При этом им не сообщалось, как нужно это делать. 14 детей (28%) сразу включились в деятельность, определяя виды и содержание работы: пытались разбирать игрушки, ставили их на полки.

После того, как определилась инициативная группа, экспериментатор, не обращаясь непосредственно к детям, предложил: *“Мне нужна помощь, чтобы разобрать ящик с игрушками”* или *“Поставить книги на полку”*. На его предложения отозвались 9 детей (18%), которые проявили бурную активность, но после непродолжительного времени вернулись к своим делам. 11 человек (22%) с нежеланием включились в деятельность, их приходилось стимулировать вербально или игрушкой-лисичкой. 16 детей (32%) продолжали заниматься своими делами и не обращали внимания на деятельность вокруг них. Только после обращения персонально к каждому они выполняли трудовое поручение и при первой возможности прекращали действие.

Таким образом, результаты выполнения заданий на выявление личностной активности в различных видах деятельности, позволили дать обобщенные характеристики различных типов активности детей младшего дошкольного возраста с ОНР. К инициативным были отнесены 14 человек (28%), к импульсивным – 20 человек (40%), к пассивным – 16 человек (32%).

Мы выделили показатели распределения значений общей активности личности среди детей с разным уровнем коммуникативного развития. Из 18 детей (35%) с низким уровнем коммуникативного развития 11 детей (61%), по данным выполнения заданий и интервьюирования воспитателей, отнесены к пассивным детям.

Такие дети в игре не проявляли инициативу, не любили коллективные игры, предпочитая играть в одиночестве или бесцельно проводить время. В выполнение трудовых поручений включались с нежеланием, были медлительны, выполняли действия при контроле взрослого, при первой возможности прекращали деятельность. Они были пассивны на занятиях, нуждались в постоянном стимулировании, не проявляли инициативы в общении с взрослым и со сверстниками, предпочитали молчать, терялись в новой обстановке. Среди детей с низким уровнем коммуникативного развития выявлено 7 человек (39%) импульсивных, которые включались в разнообразные виды деятельности, но их исполнительность была не высокая: начатое дело редко доводили до конца, конфликтовали, проявляя неуравновешенность, эмоциональную возбудимость.

Из 32 человек (65%) со средним уровнем коммуникативного развития данные распределились следующим образом: большую часть составили инициативные дети 14 (43%), импульсивные – 13 (41%), 5 детей (16%) – пассивные.

Импульсивные дети стремились задать тон в игре, проявляли активность, но их инициативы были некачественны. Слабый учет интересов других приводил к прекращению начавшейся игровой деятельности. Они являлись часто инициаторами конфликтных ситуаций, с нежеланием включались в трудовые дела. Эти дети способны проявить инициативу, но не настойчивы и как только встречались с трудностями или их привлекало что-то иное, прерывали трудовую деятельность. На занятиях они были деятельны, с интересом относились к заданиям, но быстро теряли интерес, особенно когда что-либо не получалось.

Инициативные дети были энергичны, владели игровыми действиями, планировали и доводили игру до конца, стремились проявить себя в труде, предлагали свои способы достижения результата. На занятиях они быстро овладевали программным материалом. Являлись инициаторами общения, демонстрировали способность прийти на помощь другим.

Исследование показало, что личностная активность взаимосвязана с коммуникативным развитием. Дети с высоким уровнем коммуникативного развития находятся в числе инициативных, а дети с низким коммуникативным развитием демонстрируют в большинстве случаев пассивность поведения в общении с взрослым, в игровой и трудовой деятельности. Повышение активности личности дошкольника с помощью специальных приемов стимулирует коммуникативное развитие.

Наблюдая за межличностными отношениями детей с общим недоразвитием речи в процессе игр и свободного взаимодействия, мы обращали внимание на характер эмоционального взаимодействия детей. Взаимоотношения детей непродолжительны и в них отсутствует, как правило, гуманная направленность: забота, внимание, взаимопомощь и др. Значительную часть хронометрированного времени занимала индивидуальная деятельность детей, индивидуальные игры и наблюдения за играми других. У многих детей наблюдалось бесцельное времяпровождение, они не проявляли интереса к играм, не были заняты какой-либо полезной деятельностью. Содержание одиночных игр оставалось бедным, но вместе с тем они отмечались большей деятельностью и сосредоточенностью. Иногда в совместных играх дети объединялись парами. Детей, которые легко включались в совместную деятельность, проявляли инициативу, имели достаточный круг общения, постоянных друзей, редко конфликтовали, самостоятельно регулировали отношения, соблюдая правила поведения в совместной деятельности, делились игрушками, совместная деятельность относительно устойчивая (до 15 минут), мы отнесли к высокому уровню взаимоотношений – 6 детей (12%).

Дети, которые с положительной стороны проявляли себя во взаимоотношениях со сверстниками, но предпочитали игры рядом, условно были отнесены к среднему уровню 29 детей (58%). Для детей характерна пассивность в деятельности. Они могли оказать помощь товарищу, делились игрушками, но сами не проявляли инициативы в контактах, в совместной деятельности выполняли второстепенные роли, однако могли играть длительно и бесконфликтно.

Дошкольников, которые предпочитали индивидуальные игры, не умели подчинить поведение общеустановленным нормам и правилам, мешали в игре другим, не хотели делиться игрушками, в обращении со сверстниками допускали грубости, контакты с детьми кратковременные; нередко по их вине возникали конфликтные ситуации, мы отнесли к низкому уровню развития взаимоотношений – 5 человек (30%).

У всех детей с ОНР в процессе межличностного общения наблюдалось эмоционально-практическое взаимодействие, которое выражалось в подражательной деятельности. Копируя сверстника, дети привлекали внимание партнера, заражая друг друга общими движениями, настроением. Имитирующие действия сопровождались яркими эмоциями. В сверстнике дети воспринимали лишь отношение к себе, а не его действия, желания. Снижение коммуникативной активности детей с ОНР выража-

лось в меньшем количестве проявлений коммуникативных интенций, а также в их специфических особенностях.

Таким образом, спонтанное коммуникативное поведение дошкольников с ОНР существенно отличается от поведения нормально развивающихся сверстников. В условиях патологии речи дети используют невербальные средства общения чаще, чем при нормальном развитии, замещая ими речь.

Установлена взаимосвязь и взаимозависимость коммуникативной деятельности и личностной активности детей. Коммуникативные намерения детей данной категории характеризуются преобладанием деструктивных форм проявления. Исследование подтвердило, что при ОНР имеются выраженные трудности в коммуникации, а закрепление положительного опыта взаимодействия детей приводит к изменению уровня личностной и коммуникативной активности.

Коррекционный процесс проходил в два этапа – пропедевтический и основной. Поэтапный ход работы осуществлялся по спирали, концентрическими кругами с постепенным усложнением, что обеспечивало многократность повторения одного и того же речевого материала ежедневно, что важно для восприятия детьми речи и для ее актуализации.

На пропедевтическом этапе предусматривалась разработка содержания дифференцированного коррекционного обучения для разных подгрупп детей и микропрограмм для каждого ребенка; установление с детьми личностного, эмоционального контакта и делового сотрудничества; формирование потребности в речевом общении и заинтересованности в работе на занятиях, стимулирование речевой активности с привлечением внимания к миру звуков. Переход к основному этапу определялся увеличением самостоятельности, качественным и количественным изменением структурной организации речевых высказываний, усложнением условий выполнения различных видов детской деятельности.

На основном этапе работа осуществлялась по следующим направлениям: понимание речи и потребность в речевом общении; речь и познавательные процессы; вербальные и невербальные средства общения; речь и детская деятельность; социально-личностное развитие детей.

Первое направление включало серии постепенно усложняющихся игр, заданий, упражнений в контексте совместной деятельности логопеда и детей, целью которых являлось воспитание концентрации, устойчивости и внимания ребенка к различным раздражителям (сначала невербальным, затем вербальным), расширение его возможностей понимания обращенной речи взрослых, а впоследствии и других детей.

Работа тесно переплеталась с воспитанием когнитивных основ, предпосылок общения ребенка (второе направление). Приоритетное значение придавалось развитию ощущения и восприятия: зрительного, слухового, тактильного, для чего использовалась специальная система занятий с элементами арттерапии. Уделялось внимание развитию памяти, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Ведущим направлением занятий было создание сенсорной базы для развития импрессивной и экспрессивной речи ребенка.

Третье направление работы развивало вербальные средства общения во взаимосвязи с невербальными (экспрессивно-мимическими и наглядно-действенными) средствами коммуникации. Мы поощряли стремление ребенка к общению, его невербальные реакции на стимулирующие воздействия взрослого и расширяли их диапазон. Постепенно с развитием у детей потребности в реализации своих коммуникативных намерений с помощью речи мы разнообразными приемами формировали у них вербальные средства общения, используя элементарный лексико-грамматический материал (продолжение предложения, вставка слов (изображений) в рассказ, отгадывание загадок-описаний и др.).

Развитие речи и детской деятельности – это направление имело интегративный характер, поскольку содействовало развитию и совершенствованию речевых навыков, которыми дети овладевали. Использовались возможности предметной, игровой, изобразительной, конструктивной и трудовой деятельности.

Технологии коррекционной работы были направлены на усвоение детьми норм социально-бытовой ориентировки, правил поведения в быту и на занятиях; формирование доброжелательного отношения к сверстникам, взрослым и овладение средствами взаимодействия, обогащение эмоциональной сферы. Формирование социальной уверенности осуществлялось посредством цикла занятий, направленных на обогащение сенсорного опыта, привлекалось внимание детей к действиям и поступкам, эмоциональному состоянию сверстников. Внимание акцентировалось на социальных отношениях в процессе сюжетно-ролевых и театрализованных игр, направленных на установление партнерских отношений, навыков взаимодействия друг с другом. Такая работа помогала детям приобрести опыт социально уверенного поведения и развить у них социальные способности. Мы опирались на внутреннюю активность ребенка, учитывали его интересы, стремление к познанию нового, на подражание как врожденный механизм развития [2].

Взаимодействие специалистов осуществлялось в режимных моментах, при обсуждении планов и выборе приемов работы. Одним из средств осуществления взаимосвязи специалистов являлись задания логопеда воспитателю, которые соответствовали плану работы и имели следующие составляющие: логопедические пятиминутки, подвижные игры и упражнения, рекомендации по индивидуальной работе с детьми, список рекомендуемой литературы.

Направление и содержание индивидуальных занятий определялись в зависимости от результатов обследования ребенка, соотносились с тематической направленностью общих разделов логопедической работы. Например, в сентябре на третьей неделе была лексическая тема «Игрушки». Основной целью логопедических занятий по данной теме являлось преодоление речевого негативизма, развитие понимания обращенной речи. Логопедом определялся словарь для пассивного и активного усвоения детьми, по теме проводилось четыре последовательно усложняющихся занятия, на которых закреплялись коммуникативные, речевые и познавательные навыки детей.

В коррекционную работу с ребенком мы включали родителей, информировали их о результатах обследования, ближайших и перспективных целях коррекции. Основной задачей родителей было закрепление усвоенных навыков, создание необходимого эмоционального фона. В процессе сотрудничества логопеда и семьи мы выделили два этапа: формирование ориентировки родителей в сотрудничестве с логопедом; включение семьи в коррекционный процесс и развитие умений родителей проводить работу по формированию коммуникативной, познавательной и речевой деятельности. Основными формами работы являлись: беседы, индивидуальные занятия с детьми с одновременным консультированием родителей, их участие в открытых занятиях, спортивных праздниках, утренниках и др. Родители оказывались вовлеченными в процесс коррекционно-развивающей работы, превращаясь из сторонних наблюдателей в его участников.

Основная стратегия коррекционно-педагогических воздействий в группе для детей с общим недоразвитием речи была в том, что на основе развития когнитивной активности, социального поведения постепенно формировалась потребность в вербальном общении, стимулировалось становление речевой деятельности детей.

Основными приемами личностно ориентированного развития детей являлись: подражательная предметная и речевая деятельность; прием просьб и поручений, совместное проговаривание, повторение ребенком слов, словосочетаний, проведение этюдов, подвижных и дидактических игр, игр-драматизаций; действий под музыку; проблемные ситуации; комментирующая речь; арттерапевтические и психотерапевтические приемы; творческие игры с воображаемыми предметами и др.

Подвижные игры способствовали развитию двигательной сферы, воспитанию положительных взаимоотношений между сверстниками, развитию взаимопомощи, общения. Дидактические игры закрепляли речевые навыки в различных ситуациях, развивали невербальные и вербальные эмоциональные средства общения. Развитию

невербального общения способствовали психогимнастические комплексы. В театрализованных играх дети имитировали не только движения персонажей, но и выполняли роли героев, озвучивали их. У детей формировали желание участвовать в разыгрывании отдельных эпизодов стихов, сказок, песен. Развитие взаимоотношений детей осуществлялось в игре только после того, как дети могли организовать самостоятельную игру. Мы использовали совместную деятельность, учитывая, что она создает предпосылки для развития умения сотрудничать, понимать и учитывать в своей деятельности действия и интересы партнера. Занятия, направленные на развитие речевых средств общения в процессе продуктивной деятельности, проводились воспитателями под руководством логопеда в рамках программных требований.

Одним из аспектов коррекционной работы являлось социально-личностное развитие детей, направленное на развитие социальной уверенности детей через обогащение сенсорного опыта. Разработанные сенсорные упражнения давали возможность ребенку познавать свои ощущения, приобрести опыт осознанного выбора при проблемных ситуациях, выражать собственное мнение, определять свои желания и вербализировать их, находить способы самовыражения и самоутверждения в совместных действиях со сверстниками.

Содержание занятий соответствовало программным требованиям по разделу "Ознакомление с окружающим", при этом акцент делался на развитие полисенсорного восприятия ребенка, что ведет за собой все остальные психические процессы, обеспечивая личностное развитие детей. Обращалось внимание на ведущий канал восприятия информации (слуховой, зрительный, тактильный, вестибулярный и др.), учитывался сенсорный профиль каждого ребенка. Цикл занятий включал три раздела "Мир звуков", "Мир прикосновений" и "Взгляд на окружающий мир". Дети учились устанавливать социальные контакты со сверстниками опосредованно в рамках познавательной деятельности, через предмет. Так, дети вступали в диалог колокольчиками или выбирали себе образы домашних животных, имитируя их голоса и повадки, контактируя друг с другом. На занятиях создавались условия для выражения детьми своих внутренних импульсов, настроения через звуки (поздороваться или попрощаться песенкой колокольчика), через прикосновения. Ребенок получал разнообразные сенсорные ощущения, включался в сотрудничество по исследованию объектов окружения, эмоционально мимически выражал или вербализовал свои ощущения. Использовались игры-инсценировки, игры с правилами, дидактические упражнения, беседы в кругу.

Условное деление группы дошкольников с общим недоразвитием речи на две подгруппы позволило реализовывать индивидуально-дифференцированный подход в коррекционном процессе и определить основные приемы логопедической работы.

Усложнение заданий для детей в каждой подгруппе осуществлялось путем увеличения объема программного материала и действий с ним, времени выполнения заданий.

У детей **первой подгруппы** (с менее продуктивной динамикой развития) развивали восприятие слов взрослого и реагирование на них, дети выполняли действия с предметами и игрушками, у них развивалась ориентировочная деятельность в решении предметно-практических задач, формировалось умение подражать действиям и мимике взрослого, выполнять инструкцию или действие по образцу, слову, находить игрушки в пространстве. Проводилась работа по развитию активности, насыщению детей полисенсорными впечатлениями. Использовались игры с водой, сыпучими веществами, природным материалом. Привлекалось внимание детей к звучащим предметам, проводились дидактические игры по развитию сенсорно-перцептивной деятельности, оречевлению эмоциональных высказываний и просьб. Развивали сосредоточение детей на сюжете игры, мелкой моторике рук.

В работе с этой подгруппой детей мы использовали прием просьб и поручений, выполнение заданий постоянно комментировалось педагогом. Ребенку предлагалось выполнить какую-либо просьбу: убрать на место игрушки; принести мяч, куклу,

машину, пирамидку и др. В процессе обучения отраженной речи в дальнейшем (на основном этапе) дети оречевляли просьбы педагога о чем-либо. Например: “Ваня, попроси у ежика шарик. Скажи: дай *шарик*”. Комментирование действий обеспечивало многократность повторения речевого материала, фиксировало связь слова с предметом, признаком, действием. Речь выражала побуждение к действию, выполняла функцию предвосхищения, регулировала деятельность детей.

Дети второй подгруппы (с положительной динамикой развития). Основными направлениями работы являлись: формирование слуховой дифференциации, развитие понимания жестов и выразительных движений, моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно значимых слов. Дети находили предметы в пространстве, выполняли действия с ними, стимулировалось воспроизведение ритма, развитие диапазона голоса, выполнение инструкций, проговаривание коммуникативно-значимых слов. Развивалась речевая репродукция, закреплялось соотношение звука и слова с конкретным изображением, привлекалось внимание к звучащему предмету, дети дифференцировали неречевые и речевые звуки. Речевой материал многократно повторялся, что обеспечивало его запоминание. Дети вслушивались в речь взрослого, следили за изменением одних и тех же слов в различных грамматических конструкциях. Повторяя ответ детей, логопед демонстрировал правильное произношение, обращал их внимание на структурное и грамматическое оформление слов акцентированием и особо интонировал то, что ребенок произносил.

Были подобраны такие приемы обучения (при общей направленности целей и задач), которые предполагали преодоление частных нарушений. В работе с детьми с моторной алалией мы формировали мотивационную основу высказывания, развивали их психическую активность и коммуникативные навыки, лексику на материале звукоподражаний и звукосочетаний. Основной задачей работы являлось формирование минимального словаря по структурно-звуковому подобию и тематическим категориям, обеспечивающего элементарное общение.

При дизартрии стимулировали голосовые реакции детей, звукоподражания, которым придавался характер коммуникативной значимости, развивали артикуляционные движения и позиции, дыхание и голос. Использовался логопедический массаж артикуляционного аппарата с одновременным развитием функции рук и общей моторики ребенка. Учет индивидуально-типологических особенностей детей выражался в дифференцированном подходе к ним в зависимости от их личностных качеств: импульсивности, пассивности и активности.

Основная стратегия в работе с импульсивными детьми была направлена на осознание собственных действий и повышение значимости правил игры, поведения. Подвижные и дидактические игры с правилами формировали произвольное поведение, важным условием было многократное проигрывание одних и тех же игровых действий, их обсуждение, которое организовывалось взрослыми в доступной форме.

При работе с пассивными детьми использовались иные приемы. Для формирования интереса к окружающему и стремления к самостоятельным действиям организовывались совместные действия, способные заинтересовать и увлечь ребенка, чтобы он смог узнать себя и свои возможности. Главная задача взрослого состояла в том, чтобы вызвать у ребенка эмоциональную реакцию, интерес заниматься каким-либо делом. Педагог обыгрывал каждое действие, интриговал ребенка, используя при этом вербальные и невербальные средства (интонацию, взгляд, мимику, жесты).

Мы старались обеспечить детям лично ориентированный подход в зависимости от личностных особенностей, коммуникативной, познавательной и речевой деятельности. Лично ориентированный подход на занятиях позволял логопеду корректировать речевое и психическое развитие детей. Возбудимым, невнимательным и несдержанным детям мы предлагали повторить задания, сосредоточивая их внимание на детализированной инструкции. На занятиях мы сдерживали повышенную эмоциональность и двигательную активность детей. Пассивных детей мы активизировали, приучали их слушать и вслушиваться, думать, выполнять необходимые дей-

ствия с предметами, репродуктивно или самостоятельно оречевлять их доступными средствами. Намечая тему занятия, мы планировали и индивидуальную работу: кому задать более простой вопрос, дать более легкое или более трудное задание, систему поощрений, дозировку упражнений, которая включала регламентирование программного материала и темпы работы с ним. Вопросы и задания были доступны и интересны, вызывали у детей уверенность в их выполнении. Каждое занятие состояло из трех частей: вводномотивационной, операционно-исполнительной, оценочно-рефлексивной. Все занятия включали ритуал-приветствия, с помощью которого устанавливалось и поддерживалось эмоционально-положительное настроение ребенка.

Наблюдения за детьми показали, что среди воспитанников были и такие, которые в повседневной жизни могли быть веселыми, энергичными, а на занятиях были пассивными, на вопросы если и отвечали, то очень тихо и неуверенно. С такими детьми мы проводили дополнительные индивидуальные занятия, а на общих занятиях обеспечивали их активное участие путем подбора более легких заданий. Большой интерес вызывали задания, связанные с практическими игровыми действиями, например: “Угостим зайцев морковкой”, “Помоги найти хвостики животным”, “Коллективное конструирование солнышка” и др.

Организация личностно ориентированного коррекционного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей, эмоциональной поддержки и положительной оценки их действий, создание речевых ситуаций, активизирующих речевое общение с взрослыми и сверстниками, включение в разнообразные виды деятельности повышали уровень личностного развития детей.

Обеспечение условий личностного развития детей реализовалось в основных направлениях: речевое внимание, понимание и потребность в речевом общении; речь и познавательные процессы; речевые средства общения; речь и детская деятельность, социально-личностное развитие.

Психокоррекционные приемы дали возможность детям выражать эмоциональные состояния, налаживать межличностные отношения детей, подвижные игры, логопедическая ритмика, действия под музыку способствовали сплоченности коллектива сверстников. Дидактические игры стимулировали речевые высказывания дошкольников, расширяя языковые интенции. В процессе коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи первого уровня произошли изменения в их поведении: они стали увереннее, повысился положительный эмоциональный фон, возросла речевая активность, дети научились планировать и контролировать свою деятельность. Использование личностно ориентированного подхода обеспечило эффективность коррекционного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кириллова, Е. В.** Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кириллова. – М., 2001. – 202 с.
2. Развитие социальной уверенности у дошкольников / И. Н. Кольцова [и др.]. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
3. **Коробейников, И. А.** Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М., 2002. – 192 с.
4. **Миняжева, Д. Р.** Коррекционно-логопедическая работа по преодолению ОНР в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Р. Миняжева. – Москва, 2008. – 20 с.
5. **Павлова, О. С.** Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / Психолингвистика и современная логопедия / Л. Б. Халилова. – Москва, 1997. – С. 210–226.
6. **Слинько, О. А.** К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–68.
7. **Терентьева, В. И.** Социально-психологические особенности детей с нарушением речи 6–7 лет / В. И. Терентьева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 74–77.

Поступила в редакцию 19.04.2016 г.

Контакты: romusikm@yandex.ru (Ромусик Мария Николаевна)

Romusik M. N. PERSONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH PROBLEMS.

The article presents the trends and technology of personality-oriented speech therapy of preschool children with general underdevelopment of speech. The contents and methods of the study of personal and communicative activity of children with general underdevelopment of speech of the I level are revealed. The specifics of logopaedic work with children having speech problems are presented considering speech and personal characteristics of children.

Key words: student-centred approach, children with general underdevelopment of speech of the first level, personal activity, communicative interaction, correction process.