

Е. Г. Карасева

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 5–7 ЛЕТ С ЗАИКАНИЕМ

Автор предлагает алгоритм коррекционной работы учителя-логопеда по формированию произвольной регуляции речевой деятельности у старших дошкольников с заиканием. Показаны этапы работы и результаты коррекционного воздействия.

The author defines the algorithm of teacher-logopedist's correction work in forming of speech activity unconditioned regulation of senior stammering preschoolers. The description of its stages is presented.

Проблеме заикания детей дошкольного возраста большое внимание уделяли многие исследователи (Г. В. Волюкова, Н. И. Жинкин, В. И. Селиверстов и др.), тем не менее это направление остается малоизученным. Регуляция речевой деятельности является частным видом произвольного управления поведения и деятельности ребенка.

Существующие методы и логопедические техники коррекции заикания, которые направлены на становление правильной речи, не всегда предусматривают необходимость формирования умения управлять речевой деятельностью в разных ситуациях общения, умения свободно ориентироваться в условиях коммуникации, осуществлять контроль выбора и реализации языковых средств в момент речевого продуцирования.

Нами был предпринят анализ медицинской документации и психолого-педагогического обследования заикающихся детей 5–7 лет на базе ДОУ № 144 комбинированного вида с группами общего типа г. Тюмени и ДОУ № 56 с группами с нарушениями речи «Искра» г. Сургута Тюменской области. Экспериментальным исследованием было охвачено 105 детей (73 мальчика и 32 девочки). Выяснилось, что у 100% детей имелись осложнения в различные периоды развития.

Методологической основой исследования явились:

- теория о проблеме регуляции психической деятельности (А. С. Рубинштейн, О. А. Конопкин, С. Г. Якобсон и др.);
- теория деятельностного подхода к формированию личности (П. К. Анохин, А. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн и др.);
- принцип единства волевой, интеллектуальной и эмоциональных сфер личности (С. А. Рубинштейн, В. К. Котырло и др.);
- концепция двигательного-волевой сущности речи людей с заиканием (Р. Е. Левина, Р. Д. Неткачев, В. И. Селиверстов и др.).

Исследование состояло из двух этапов.

I этап. Оценка сформированности произвольной регуляции психической деятельности и поведения у дошкольников 5–7 лет с заиканием. В основу был положен учет:

1) уровня произвольной регуляции поведения при выполнении монотонной деятельности (по модифицированному варианту методики «Крути» А. Карстен);

2) способности сдерживать импульсивные желания и движения («Не подглядывай», Е. О. Смирнова);

3) уровня сформированности самоконтроля на различных этапах интеллектуальной деятельности (У. В. Ульяновская);

4) степени произвольности познавательных процессов. Анализировались

- индивидуальный темп психической деятельности и возможности его индивидуального произвольного изменения (методика В. М. Когана);

- индивидуальные свойства произвольного внимания как устойчивости и концентрации («Корректирующая проба» – детский вариант);

- уровень зрительного произвольного запоминания (тест Бернштейна).

II этап. Определение сформированности произвольной регуляции речевой деятельности у дошкольников 5–7 лет с заиканием. В основу был положен учет:

1) изучения устойчивости проявлений заикания, умения регулировать речевое поведение в разных коммуникативных ситуациях. Анализировались речевая активность; особенности вхождения в речевую деятельность, включаемость в общение; общая организованность речевого процесса (импульсивность, замедленность высказывания); гибкость реакции на изменение обстановки общения; переключаемость при изменении тематики общения; сохранность замысла высказывания, логичность и последовательность развертывания его содержания; степень свободы использования языковых средств в соответствии с темой и ситуацией общения; проявление в разговоре самостоятельности или постоянное ожидание одобрения от взрослого; инициатива в общении; внимание и приспособляемость к темпоритмическим особенностям речи собеседника; определение колебания интенсивности заикания в зависимости от коммуникативной ситуации;

2) изучения процесса программирования речевого высказывания;

3) исследования симптоматики заикания: локализация речевых судорог; тип речевых судорог; темп речи; частота речевых судорог; степень проявления феномена фиксированности на заикании; вариабельность проявления заикания в процессе общения (в зависимости от самостоятельности, от подготовленности, от громкости, от ритмичности).

Были определены коммуникативные ситуации:

- общение дома с родителями с эмоционально-положительным фоном;
- общение с воспитателем вне занятий;
- общение со сверстниками в игре;
- свободная беседа с незнакомым человеком в присутствии других детей.

Полученные данные экспериментального исследования позволили разделить дошкольников на две группы по уровням проявлений готовности детей к произвольной регуляции речевой деятельности.

Первую группу (1-й уровень произвольной регуляции речевой деятельности) составили 16 детей (15%). В данной группе у большинства детей заикание было выражено в легкой степени и обнаруживалось в спонтанных формах речи в виде артикуляционных клонических и клонико-тонических судорог при активном речевом общении с окружающими. У части детей было заикание средней степени, которое проявлялось при составлении рассказов по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, по заданному и собственному замыслу.

Дети проявляли высокую речевую активность, легко входили в контакт с собеседниками, быстро включались в ситуацию общения, проявляли инициативу при ведении диалогов, внимательно слушали инструкцию педагога, самостоятельно уточняли содержание инструкции, проявляли интерес к заданию и к способам выполнения, умело использовали подходящие для организации деятельности вспомогательные средства (символику, модели, схемы и образец), во время выполнения обращались за помощью взрослого или сверстника, проверяли результаты своей работы как во время, так и после выполнения, работали в нормальном темпе, были уравновешены, относительно легко приспосабливались к новым условиям, отличались активностью, умением организовывать свое поведение, а также поведение партнеров по общению. Дошкольники свободно использовали различные конструкции сложных предложений, имели достаточный словарный запас, владели навыками словообразования и словоизменения.

У большинства детей степень фиксированности внимания на своем речевом недостатке характеризовалась как нулевая. Они осознавали его наличие, но не испытывали ущемления от сознания своей неполноценной речи или даже совсем не замечали ее. У таких детей не отмечалось признаков логофобии.

Легкими ситуациями для детей первой группы явились общение с родителями с положительно эмоциональным фоном, с воспитателем вне занятия, со сверстниками в игре. Среднюю трудность составили речевые контакты с незнакомым человеком в присутствии детей: рассказ был менее эмоциональным, чем обычно, не всегда отмечалась своевременность использования языковых средств, у детей появлялась невнимательность, несдержанность, что приводило к усилению заикания.

Наряду с заиканием имело место фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), обусловленное псевдобульбарной дизартрией.

Вторая группа (2-й уровень произвольной регуляции речевой деятельности) состояла из 89 детей (85%). Она была условно разделена на две подгруппы.

В *1-й подгруппе* (75 детей – 71%) заикание у большинства детей было выражено в легкой степени, при этом судорожные запинки проявлялись

в вопросно-ответной формах речи, в монологической речи при составлении рассказов, а также в спонтанной речи в виде вокально-артикуляционных, дыхательно-артикуляционных, вокально-дыхательных судорог. По типу судорог встречались тоно-клонические, клонические, клонико-тонические судороги. У части детей степень заикания проявилась в средней степени.

Дети этой подгруппы были легко возбудимы, капризны, недисциплинированы, не обладали организаторскими способностями, утверждались путем конфликта, не способны были сохранять внимание во время игр. Они невнимательно слушали инструкцию, проявляли нестойкий интерес к выполнению задания, неумело использовали вспомогательные средства (символику, модели, схемы), проявляли склонность к завершению работы до полученного результата, часто отвлекались, допускали ошибки при проверке, часто не могли переключить внимание, не всегда продуктивно распределяли силы между одновременно выполняемыми действиями и выдерживали нормальный темп.

Дети проявляли высокую речевую активность, которая перерастала в многословие, несдержанность, что приводило к усилению заикания, нарушалась организованность речевого процесса, что выражалось в сбивчивости высказывания.

Для 1-й подгруппы детей наиболее легкой ситуацией общения явилось общение с родителями с положительно эмоциональным фоном; среднюю трудность составило общение с воспитателем вне занятия и со сверстниками в игре; самым сложным было общение с незнакомым человеком в присутствии других детей.

У детей обнаруживалась умеренная степень фиксированности на дефекте. Они проявляли осознанное отношение к своим речевым заминкам, старались скрыть и компенсировать манеру речевого общения с помощью уловок, при этом не испытывали тяжелых длительных отрицательных эмоций, страха речи, напряженности, не чувствовали себя ущемленными, неполноценными.

У большинства детей 2-й подгруппы (14 чел. – 13%) отмечалась тяжелая степень заикания, которое проявлялось в вопросно-ответной и спонтанной формах речи в виде артикуляционных клонических и тонических судорог, смыкательных судорог губ, вокальных тонических судорог, чаще всего возникающих в начале речевого потока на гласных звуках.

Дети второй подгруппы были безынициативны, стремились к одиночеству, проявляли нежелание общения с другими детьми, отличались пассивностью, молчаливостью, в некоторых случаях неадекватным, аффективным поведением; не проявляли особого интереса к игровому процессу, часто не слушали инструкцию, не стремились к достижению цели в связи с отсутствием мотивов; иногда отказывались от выполнения заданий; обнаруживали недостаточную ориентировку на правила, неспособность эффективно использовать помощь взрослых, а также вспомогательные средства для организации деятельности; не всегда осуществляли контроль за ходом работы, не стреми-

лись оценить результат деятельности; не могли переключить внимание, быстро перейти от одного задания к другому; действовали в замедленном темпе.

Дети проявляли негативную мотивацию речевого общения, отказывались от общения, у них отмечались аграмматизмы, неправильный выбор слов в различных коммуникативных ситуациях, связанный с проявлениями заикания.

Ситуацией средней трудности явилось общение с родителями с положительно эмоциональным фоном. Большую трудность представляло общение с воспитателем вне занятия, со сверстниками в игре, с незнакомым человеком в присутствии детей.

У большинства дошкольников этой подгруппы наблюдалась выраженная степень фиксированности на дефекте, постоянная концентрация внимания на своих речевых неудачах, глубокое и длительное эмоциональные переживание их, мнительность, обидчивость, страх речи. Наряду с заиканием имело место ФФНР, обусловленное псевдодульбарной дизартрией.

Были определены основные направления психолого-педагогической технологии по формированию произвольной регуляции речевой деятельности у дошкольников 5–7 лет с заиканием, которая строилась на основе методик С. А. Мироновой, А. С. Цветковой, С. М. Шипицыной, М. А. Виноградовой [1–4].

Программа обучения была рассчитана на два учебных года и предполагала работу в два этапа, во время которых соблюдались следующие **педагогические условия**:

- сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности, отвечающих психологической специфике возраста;
- использование адекватных возрасту игровых форм деятельности.
- формирование у детей установки на успешность выполнения деятельности, создание положительного фона путем установки на успешность выполнения задания: одобрение («Правильно получается!»), подбадривания («Обязательно получится!»);
- использование наглядного моделирования;
- включение руководящей роли взрослого в организации деятельности дошкольников;
- определение последовательности операций, входящих в алгоритм формирования произвольной регуляции речевой деятельности;
- целенаправленное воспитание потребности в осуществлении произвольной регуляции и функций программирования деятельности;
- применение наглядного дидактического материала в следующей последовательности: предмет, рисунок, схема, вербальные символы;
- создание дополнительных условий для совершенствования аналитических умений в оценке деятельности других и собственной деятельности: словесный образец анализа работы ребенка, составленный взрослым; вопросы для анализа результата.

I этап – подготовительный – включал три раздела:

1. Создание условий для овладения навыками произвольной регуляции речевой деятельности.

2. Реализация режима молчания;

3. Формирование навыков произвольной регуляции двигательной активности:

- обучение мышечной релаксации;
- мышечная релаксация по представлению;
- внушение состояния покоя и расслабленности.

Можно было использовать упражнения постизометрической релаксации (ПИРС).

- обучение локальному бессудорожному мышечному напряжению;
- использование массажа;
- активизация произвольной регуляции собственных движений;
- активизация произвольной регуляции моторики рук;
- активизация произвольной регуляции мимических мышц;
- активизация произвольной регуляции движений артикуляционного аппарата.

II этап – основной – включал два раздела:

1. Формирование навыков произвольной регуляции речевой деятельности в процессе нормализации плавности речи.

2. Закрепление данных навыков в разных условиях речевой коммуникации.

Для организации обучения планированию собственной деятельности детям предлагались задания по образцу, навыки работы с которыми являются важным условием успешности дальнейшего школьного обучения. В процессе выполнения этих заданий дети учились

- организовывать деятельность по данной инструкции, соотносить отдельные действия с заданной целью;
- определять последовательность действий, операций;
- перестраивать действия в зависимости от изменения цели;
- доводить деятельность до получения определенного результата, руководствуясь простой инструкцией, состоящей из нескольких заданий;
- оценивать результат своей деятельности, соотносить выполнение с тем, что было задано;
- переключать внимание, быстро переходить от одного задания к другому;
- действовать в нормальном темпе;
- организовывать свою деятельность самостоятельно, без посторонней помощи.

На логопедических занятиях предусматривалось и задания по тренировке произвольного внимания и памяти, формирующие следующие умения:

- запоминание инструкции;
- удерживание внимания на протяжении определенного промежутка времени;

- распределения внимания на протяжении определенного промежутка времени;
- способность выполнения заданий невербального и вербального характера;
- организация мнестической деятельности (непосредственного и опосредованного запоминания);
- одновременное восприятие несколько элементов, быстрое включение в работу.

При *формировании внимания к речи* окружающих и к собственной речевой деятельности (восприятие и усвоение предъявляемой информации) использовались такие средства помощи, как: а) организующие и регулирующие высказывания логопеда; б) наглядность; в) поведение и речь.

Дошкольникам предлагалось коротко и точно сформулировать необходимый ответ, подобрать разные варианты ответа на один вопрос, это способствует развитию умений гибкого использования слов (уточнению, расширению и активизации словаря), формированию навыков использования языковых средств в разных условиях речевой коммуникации.

Обучение речевому взаимодействию включало *лексико-грамматические упражнения*, целью которых является овладение синонимичными отношениями на основе приема аналогии. Предварительно проводилась работа по подбору слов близких по значению с помощью игровых приемов: «Скажи по-другому», «Найди слова-«друзья»», «Кто больше придумает слов», «Замени слово».

При *обучении правильной реализации речевой программы* детей знакомили со структурой различных коммуникативных ситуаций. Содержание работы включало сопряженную и отраженную формы речи. Дети учились по-разному решать одну и ту же коммуникативную задачу в зависимости от места общения (дом, улица, детский сад и т. п.) и его участников (количества коммуникантов, их возраста и др.). Разыгрывались ситуации «Знакомство с детьми на игровой площадке», «Обращение к незнакомому человеку с вопросом», «Гость в детском саду».

На этапе закрепления навыков произвольной регуляции речевой деятельности логопедические занятия проводились в естественных условиях: на улице, игровой площадке. Дети выполняли следующие задания:

- *моделирование проблемных ситуаций с заданным сюжетом*: по готовому решению проблемы (например: «Три друга хотят играть в «гонки», но у них только 2 машинки. Они договорились между собой по-хорошему, не поссорившись») нужно было смоделировать ситуацию;
- *моделирование проблемных ситуаций с неоконченным сюжетом*: предлагалось разыграть ситуацию (например: «Один мальчик принес в детский сад книжку. Другой мальчик взял без спросу книжку и порвал у ней страницу») и придумать, чем бы она закончилась;
- *моделирование ситуаций с заданной темой разговора*: задавалась определенная тема (например: «Катя и Юля, поговорите друг с другом о выходном дне»), согласно которой необходимо было смоделировать ситуацию.

Содержание психолого-педагогической технологии реализовывалось на занятиях и в повседневной жизни детей (занятия логопеда, воспитателя, психолога, режимные моменты).

В каждой из двух групп ставились разные по содержанию и приемам задачи, содержание которых менялось в зависимости от уровня произвольной регуляции речевой деятельности.

В первой группе содержание работы включало следующие задачи: формирование умения управлять собой в моменты эмоционального напряжения в новой обстановке; развитие произвольного внимания; выработка нормального темпа деятельности в присутствии незнакомых и малознакомых людей; обучение мышечной релаксации; формирование мотивации достижения успеха; стимуляция речевой активности; выработка способности быстрого реагирования на изменение ситуации общения.

Во второй группе 1-й подгруппы ставились такие задачи, как воспитание сдержанности; коррекция агрессивных проявлений и негативных черт характера, препятствующих общению; снижение психоэмоционального напряжения, тревожности у детей; развитие произвольного внимания; воспитание внимания к речи собеседников и к собственной речевой деятельности; формирование умения сдерживаться от импульсивного высказывания; развитие мобильности языковых средств в коммуникативных ситуациях.

Во 2-й подгруппе содержание работы составляли следующие задачи: воспитание сдержанности; коррекция агрессивных проявлений и негативных черт характера, препятствующих общению; нормализация темпа деятельности; расширение спектра языковых средств; развитие мобильности языковых средств в коммуникативных ситуациях.

Реализуя основную цель – формирование произвольной регуляции речевой деятельности у дошкольников 5–7 лет с заиканием, мы достигли повышения результативности коррекционно-педагогической деятельности, направленной на устранение заикания у дошкольников. У детей первой группы усилились речевая активность, стремление к общению, мобильность речи. Во второй группе обнаружались существенные сдвиги в нормализации речевой деятельности: дети стали более внимательными, реже стали проявляться раздражительность, несдержанность, улучшилось качество речи.

После окончания двухгодичного курса логопедических занятий был проведен сравнительный анализ результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах. Из 46 детей экспериментальной группы практически здоровая речь констатировалась у 11 дошкольников, значительное улучшение речи – у 18, улучшение речи – у 16, без улучшения – у 2 человек.

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учеб. пособие / Под ред. А. С. Цветковой. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.

2. Виноградова М. А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников: Учеб.-метод. пособие для логопедов. – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с.

3. Миронова С. А. Исправление заикания у дошкольников в процессе обучения. // Преодоление заикания у дошкольников / Под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1975.

4. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. И. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

Г. С. Стренадюк

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА РАСПОЗНАВАНИЮ И ПОНИМАНИЮ ОМОНИМИЧНЫХ И ЧАСТИЧНО ОМОНИМИЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

В данной статье рассматривается проблема обучения студентов неязыкового вуза грамматике в процессе чтения иноязычного текста. Одной из целей такого обучения является понимание грамматической информации текста, распознавание смысла читаемого. В статье предпринимается попытка доказать актуальность проблемы восприятия омонимичных и частично омонимичных грамматических структур, затрудняющих понимание текста; показать недостаточную разработанность содержания и этапизации понятий «навыков» и «умений». Предлагается схема работы над усвоением омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

The article considers the problem of teaching the future philologists grammar in the process of reading foreign language texts. One of the goals of teaching grammar is comprehensions of grammatical information of the texts. For reading that results grasping the meaning of the contents read. The article gives homonymous and partly homonymous grammatical structures having the similar grammatical components «haben/sein/werden». The structures in question are the factor to hinder comprehensions. The author makes in attempts to prove the urgency of the problem of teaching homonymous and partly homonymous grammatical structures; to show insufficient development of the problem of content and formation sequence of notions «skills» and «capacities»; suggests the model of working at homonymous grammatical structures.

Процесс обновления российского общества ставит работников образовательной сферы – школьного учителя, преподавателя профессиональной средней и высшей школ – в совершенно новые условия работы. Болонская декларация и современные концепции модернизации образования определяют совершенствование содержания и технологий образования как важнейший фактор повышения уровня высшего образования.

В связи с качественным преобразованием практической направленности образовательных программ как одной из основных стратегических целей