



КОНСУЛЬТИРУЮТ СПЕЦИАЛИСТЫ

- 4 **Чиркина Г.В., Громова О.Е.**
Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в развитии речи детей
- 17 **Чиркина Г.В., Лагутина А.В.**
Особенности логопедических занятий с детьми, овладевающими русским (неродным) языком



КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ НАХОДКИ

- 24 **Кабелка И.В.**
Работа с терминами на уроках естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида



СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

- 30 **Афонин А.Б.**
Пятый «Протеатр»: первые итоги
- 33 **Бабич Н.Ф.**
Можно ли увидеть музыку?
Размышления музыканта о театре неслышащих



МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

- 36 **Любимов А.А., Любимова М.П.**
Обучение предметно-практическим действиям детей с глубоким нарушением зрения



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОСТИНАЯ

- 45 **Калабина Л.А., Козачук С.А.**
Музыкальные занятия с детьми после кохлеарной имплантации в группах комбинированной направленности
- 55 **Краснова И.Н.**
Слухоречевой праздник как форма организации внеурочной деятельности в школе-интернате II вида



СТРАНИЧКИ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ «МЫ ВМЕСТЕ»

Попова Н.Т.
Пятый фестиваль особых театров «Протеатр»

- 61 Указатель статей, опубликованных в 2013 году



ФОТО НА ОБЛОЖКЕ

Главный редактор **Н.Н. Малофеев**
Заместитель главного редактора **Н.В. Бабкина**

Редакционный совет
**Е.Р. Баенская, И.М. Бгажнокова, Л.А. Головчиц,
Е.Л. Гончарова, Л.П. Григорьева, В.З. Денискина,
З.М. Дунаева, И.А. Коробейников, А.В. Кроткова,
О.И. Кукушкина, О.С. Никольская,
Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева,
Т.Б. Филичева, Н.Д. Шматко**

Адрес редакции:
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1
Телефон: 8(499)246-07-03
E-mail: defektolog@ikprao.ru

ООО «Школьная Пресса»
Адрес издательства:
127254, Москва, ул. Гончарова, д. 17А, корп. 1
Телефон: 619-52-87, факс: 619-52-89
Сайт: <http://www.школьнаяпресса.рф>

Журнал зарегистрирован Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77-9206 от 14 июня 2001 г. Формат 70 × 108/16. Тираж 4 000 экз. Изд. № 2000. Заказ

Отпечатано в ООО «Чебоксарская типография № 1» 428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, д. 15
Телефон 8(8352)28-77-98, 57-01-87
Сайт: www.volga-print.ru

© ООО «Школьная Пресса», 2013
© «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», 2013, № 8.

Издание охраняется Законом РФ об авторском праве. Любое воспроизведение материалов, размещенных в журнале, как на бумажном носителе, так и в виде ксерокопирования, сканирования, записи в память ЭВМ, и размещение в Интернете запрещается.

31 августа 2013 года трагически оборвалась жизнь Галины Васильевны Чиркиной — выдающегося отечественного ученого, одного из наиболее авторитетных специалистов в области логопедии, коррекционной педагогики и дефектологии в целом. Будучи научным руководителем большого числа аспирантов и докторантов, преподавателем у студентов дефектологических факультетов и наставником для практикующих учителей-логопедов, Галина Васильевна ушла в начале нового учебного года, оставив недочитанными новые учебные курсы, недописанными новые учебники и программы, незавершенными научные проекты...

Научная школа Р.Е. Левиной заложила принципиально новый подход к изучению отклонений в формировании речи у детей, основой которого стал анализ связей, существующих между различными компонентами речевой системы, понимание значимости этих связей. Галина Васильевна Чиркина и ее аспиранты продолжили это направление научных исследований и подвергли разноаспектному анализу различные по структуре речевые нарушения, обусловленные разной клинической патологией. Результаты этих исследований, ставших важным этапом развития логопедической науки и практики обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями, позволили определить, что из доставшегося наследия удалось реализовать в теории и на практике, а что требует переосмысления и доработки на новом этапе развития специального образования.

Предлагаем вниманию читателей две статьи, написанные Галиной Васильевной в соавторстве с ее учениками. Они отражают результаты исследований, проведенных в лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи ИКП РАО. Спектр проблем, представленный в статьях, достаточно широк и вызовет несомненный интерес специалистов, как занимающихся научными исследованиями в области логопедии, так и оказывающих практическую помощь детям с нарушениями речи.



Галина Васильевна ЧИРКИНА 1935 – 2013

Ушел из жизни высокообразованный, интеллигентный и необычайно разносторонний человек — с любовью к путешествиям, с потрясающим чувством юмора, с исключительным умением подобрать и использовать — и в научном тексте, и в жизни — нужное слово так, что каждый сразу понимал: точнее, лаконичнее, а зачастую и ироничнее сделать это уже невозможно.

Ушел из жизни ведущий специалист, который, начав свою научную деятельность под руководством Розы Евгеньевны Левиной, творчески реализовывал и развивал ее идеи, обозначил новые перспективы развития логопедической науки и сумел передать бесценный опыт многочисленным ученикам.



СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ ПРОЦЕССА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ

**Г.В. ЧИРКИНА,
О.Е. ГРОМОВА,**

*Институт коррекционной педагогики РАО,
Москва*

Необходимым условием эффективного применения предупредительного логопедического воздействия является раннее распознавание признаков речевого недоразвития. В зависимости от того, чем вызваны проблемы в речевом развитии, какие сопутствующие отклонения возникают у ребенка, и определяются в дальнейшем направление и содержание логопедической помощи. Современные подходы к оценке раннего речевого развития ребенка базируются на комплексном подходе к анализу основных линий развития ребенка.

Отставание в развитии речи является одной из наиболее распространенных проблем, связанных с развитием ребенка. Это обусловлено тем, что именно речевая функция наиболее интенсивно развивается в первые годы жизни. В то же время проявления речевых нарушений обладают той особенностью, что их социальная значимость неодинакова на разных возрастных этапах. Многие из речевых отклонений остаются скрытыми до тех пор, пока они не становятся препятствием для общения и обучения.

Всестороннее изучение отклонений в развитии детей раннего возраста коррекционными педагогами и специальными психологами позволяет улавливать признаки возможных нарушений различных компонентов речевой

системы задолго до того, как они будут замечены родителями. Это помогает предупреждать возникновение стойких патологических состояний у проблемного ребенка и их возможное негативное воздействие на его психическую сферу в целом.

При определении превентивного подхода в детской логопедии в настоящее время принято различать **три последовательные стадии**, направленные на предупреждение патологических отклонений в развитии и трудностей социальной интеграции детей с нарушениями речи.

- Первичное предупреждение — деятельность по уменьшению последствий заболевания и риска появления отклонений психоречевого развития.
- Вторичное предупреждение — ранняя идентификация признаков отклоняющегося речевого развития; установление степени отставания в развитии по сравнению с возрастной нормой (равномерное — неравномерное, частичное — общее); ранний скрининг детского населения с целью выявления детей группы риска по речевой патологии.
- Третья стадия предупреждения — минимизация влияния хронической неспособности, уменьшение функциональных последствий основного заболевания или недостаточности, применение эффективных реабили-

тационных методик для нормализации состояния речи и включения ребенка в полноценную образовательную, социальную и культурную среду.

Ранняя помощь может минимизировать или вообще упразднить нежелательные последствия врожденного или приобретенного нарушения в речевом развитии индивидуума, смягчить их негативное влияние на усвоение ребенком коммуникативных навыков и его социализацию. Нарушения коммуникации могут проявляться в изолированном виде, но чаще всего они встречаются в комбинированных формах с другими проблемами в раннем развитии, что очень затрудняет дифференциальную диагностику. И, что очень важно, это происходит именно тогда, когда своевременная логопедическая помощь может принести наибольший успех. Стойкие нарушения в области вербальной коммуникации у детей раннего возраста провоцируют развитие поведенческих отклонений, которые в дальнейшем серьезно затрудняют коррекционную работу.

В этой связи логопедический аспект раннего вмешательства является неотъемлемой частью медико-психолого-диагностического предупреждения нарушений развития в детской популяции. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста осуществляется начиная с трех–пяти лет, когда у детей могут быть достаточно точно выделены основные причины и формы нарушений речи (общее или фонетико-фонематическое недоразвитие речи, заикание и другие речевые расстройства). Логопедическая работа с детьми раннего возраста является новым, инновационным направлением коррекционной педагогики.

Термин «задержка речевого развития» применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального речевого онтогенеза у которых доста-

точно выражены, однако тип речевого нарушения еще не определен. К сожалению, в практической логопедии достаточно часто происходит неправомерное сужение этого состояния, которое трактуется как нарушение темпа речевого развития («темповая задержка речевого развития»), в большинстве случаев имеющее тенденцию к спонтанной нормализации.

Наиболее часто задержка речевого развития проявляется у ребенка раннего возраста в форме:

- неосложненной задержки речевого развития;
- задержки речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т. п.);
- грубой задержки речевого развития при парциальных нарушениях других психических функций;
- задержки речевого развития в структуре сложного дефекта.

Важно отметить, что неосложненная задержка речевого развития имеет максимальный потенциал для спонтанной компенсации речевого развития ребенка. Дети с остальными формами задержки речевого развития вне коррекционно-развивающего воздействия, как правило, демонстрируют в раннем возрасте стойкое отставание в развитии речи, которое в более старшем возрасте достаточно часто реализуется в различных речевых нарушениях первичного и вторичного характера. Однако важно учитывать, что в связи с чрезвычайной пластичностью всех психических процессов и функций в раннем возрасте даже дети с осложненным анамнезом могут спонтанно улучшить свою речь и преодолеть отставание в речевом развитии. Таким образом, задержка речевого развития в раннем возрасте может иметь как темповый, так и стойкий характер.

Рассматривая задержку речевого развития в целом как обратимое состояние в отличие от общего недораз-

вития речи, сотрудники лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи Института коррекционной педагогики РАО рекомендуют применять этот термин для обозначения единого феноменологического подхода к отклонениям в развитии речи на ранних стадиях ее формирования.

Данное определение, на наш взгляд, достаточно точно отражает содержание термина «задержка речевого развития». Дифференциальные признаки стойкой задержки и темповой задержки речевого развития рассмотрены ниже.

Становление основных компонентов речевого развития в раннем возрасте

Важнейшую роль в пропедевтике выраженных дизонтогенетических отклонений в формировании речевой функции всегда играл своевременно поставленный клинический диагноз. Прогноз развития речи ребенка в случаях стойкого нарушения речевой функции зависит от многих факторов, которые могут потенциально повлиять на динамику ее формирования.

Раннее внутриутробное поражение приводит к тяжелым патологиям развития, среди которых нарушение речи выступает как сопутствующий, а не ведущий признак. Так, например, врожденные расщелины губы и нёба (ВРГН) возникают в первом триместре беременности, приводят к инвалидизации новорожденного ребенка, нарушению естественных процессов дыхания, глотания, сосания и т. п. Речевые нарушения, входящие в симптомокомплекс ВРГН, достаточно вариабельны и во многом зависят от тяжести общего поражения ЦНС, от сроков и методик операционного лечения, успешности восстановительного периода и реабилитационных мероприятий.

Значительно более распространены являются такие нарушения речи,

возникновение которых у детей не связано с врожденной анатомической патологией и тотальным поражением ЦНС на ранних сроках беременности. Достаточно часто к речевым нарушениям приводит негативное влияние ряда пренатальных и перинатальных факторов риска, вызывающих негрубые патологические изменения ЦНС различного генеза.

Особую роль играет выявление тех факторов, при которых возможно нарушение развития плода при сроке воздействия в период 6–9 месяцев внутриутробного развития. При действии вредных факторов на этом этапе развития грубых пороков головного мозга не возникает.

Возможности медицинской реабилитации ограничены не только клинической патологией и тяжестью нарушения ЦНС у ребенка, но и жесткими временными рамками: например, в случаях гипоксических мозговых расстройств, которые могут наблюдаться у новорожденного ребенка, патологический процесс характеризуется нарастанием негативной симптоматики. Это означает, что только раннее вмешательство может способствовать полноценному восстановлению пострадавших функций.

Важным признаком серьезности проблемы, приведшей к возникновению стойкой задержки речевого развития, является ее сочетание с разнообразными трудностями моторного развития. В раннем возрасте трудности моторного развития могут носить как локальный (по типу негрубых нарушений физиологического процесса грудного вскармливания, а после одного года — жевания и глотания) так и общий характер (проблемы становления локомоторных функций на первом году жизни или трудности формирования сложных двигательных навыков — удержание равновесия при хождении по доске, прыжки на одной ноге). Характер двигатель-

ных проблем в этих случаях не всегда носит специфический характер, как например, при апраксиях в случаях с моторной алалией.

Усугубляют задержку речевого развития частые соматические заболевания ребенка на первом году жизни, а также перенесенные травмы головы, связанные с падениями или ударами. Исследованиями установлено, что успешность речевого развития в определенной мере соотносится с антропометрическими показателями детей при рождении. Конституциональные особенности детей со сниженной массой тела могут в возрасте до 2 лет существенно влиять на динамику усвоения первых слов, однако после 2 лет речевое развитие протекает более успешно у тех детей, которые меньше болеют простудными заболеваниями. Как известно, у маловесных детей любые заболевания протекают с более тяжелыми осложнениями, что может оказать косвенное влияние и на формирование важных предпосылок речевой деятельности на первом году жизни.

В целом, влияние всех негативных факторов сконцентрировано преимущественно во внутриутробном развитии, во время родов и младенческом возрасте (доречевом периоде), а в раннем возрасте чаще имеют место их остаточные проявления.

Также влияют на начальный этап становления речевой функции индивидуальные особенности развития психической сферы (внимание, память, мышление).

Поэтому ранняя помощь детям со стойкой задержкой речевого развития строится с учетом позитивного влияния перечисленных этиологических факторов, один основной акцент делается на создание оптимальных педагогических условий для развития русской речи, специальной образовательной среды, стимулируют и формирование ее начальных этапов.

В раннем возрасте важное значение имеет дифференциальная диагностика стойкой задержки речевого развития от других стойких, сходных с ней по признаку — «отсутствие речи» состояний. Это бывает, например, у детей с ранним детским аутизмом.

Большую роль в раннем выявлении симптоматики подобных нарушений коммуникации играет: особенности формирования у ребенка привязанности к матери, пищевого поведения, расстройств сна и других подобных нарушений.

Термин «задержка речевого развития» применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального речевого онтогенеза у которых достаточно выражены, однако тип речевого нарушения еще не определен.

В случаях речевого дизонтогенеза не менее важен и анализ социальных условий, в которых родился и растет ребенок с проблемами в развитии речи. Существенные изменения в социальных отношениях, произошедшие в нашей стране в начале прошлого века, косвенно повлияли на то, что изменился состав женщин, рожавших впервые, уменьшилось количество детей в семье, возросло количество социальных сирот, воспитываемых матерями-одиночками, резко возросло количество послеродовых депрессий и связанных с ними отклонений в эмоциональном развитии младенцев.

Таким образом, в наши дни потребовалось серьезное теоретическое переосмысление существовавших раньше взглядов на проблему задержки речевого развития с учетом произошед-

ших изменений, а также современных сведений о структуре и функциях развивающегося мозга, полученных с помощью передовых методик функциональной диагностики и компьютерной томографии.

Большинство детей раннего возраста с задержкой речевого развития при проведении систематических логопедических занятий могут к концу дошкольного возраста полностью преодолеть свой первичный речевой дефект. Однако продолжительные наблюдения за детьми, которые в раннем возрасте имели задержку речевого развития, продемонстрировали, что значительная часть этих детей (29,4%) оказывается не в состоянии справиться со своими речевыми проблемами до достижения школьного возраста.

Практический опыт занятий с детьми, накопленный логопедами за последнее десятилетие, убедительно свидетельствует в пользу того, что положительный эффект от логопедической работы многократно усиливается при ее раннем начале.

Таким образом, ранняя дифференциальная диагностика отклонений в развитии детской речи и применение стимулирующего логопедического воздействия уже в преддошкольном возрасте способствуют минимизации проявления выраженных дизонтогенетических отклонений на следующих стадиях речевого развития.

Современная логопедия пока не располагает описанием и детальным анализом дизонтогенеза речи ребенка раннего возраста. Однако предшествующие исследования в области как лингвистики детской речи, так и коррекционной педагогики и специальной психологии позволяют определить приоритеты в изучении этого вопроса.

Во-первых, исключение из логопедического наблюдения периода раннего детства приводит к тому, что мы упускаем самый важный «сензитивный период» для развития речи и, со-

ответственно, решения актуальных логопедических задач.

Во-вторых, основными этиологическими причинами, приводящими к различным отклонениям в речевом развитии детей, являются отрицательные факторы, действующие **до начала развития речи**, поэтому раннее выявление отклонений в становлении речевой функции поможет вовремя начать необходимые медико-педагогические мероприятия, которые наиболее эффективны на начальном этапе формирования импрессивной или экспрессивной речи.

В-третьих, указанные обстоятельства позволяют обосновать целесообразность раннего логопедического обследования, наблюдения и по необходимости логопедической поддержки речевого развития детей в рамках медицинского, логопедического и психологического исследования соответствия уровня развития ребенка возрастной норме.

В-четвертых, функционирующая система учреждений дошкольного образования, реализующая основные программные требования к воспитанию и развитию ребенка раннего возраста, может служить организационной основой для реализации пропедевтического логопедического воздействия на детей раннего возраста с отклонениями в развитии речи.

Диагностика отклонений речевого развития в раннем возрасте

Выделение в раннем возрасте из группы риска особой категории детей на основе признаков системного недоразвития речи является одной из актуальных задач детской логопедии. Решение этой методологической задачи невозможно без выработки единого подхода, признанного всеми специалистами, работающими в области детской речи, к вопросу **периодизации речевого онтогенеза и речевого дизонтогенеза**.

Лингвистические наблюдения за онтогенезом детской речи, а также данные, собранные детскими психологами и дошкольными педагогами, показывают достаточно широкий разброс как в сроках и темпе речевого развития, так и в индивидуальных стратегиях овладения ребенком родным языком. Ряд авторов отмечает тенденцию к спонтанному развитию речи у некоторых детей в более поздние сроки и относит их к так называемым *поздноговорящим*. Однако разрозненные литературные данные не позволяют сделать однозначный вывод о дальнейших перспективах речевого развития поздноговорящих детей. Другие исследователи, наоборот, подчеркивают значительное число детей-дошкольников с общим недоразвитием речи, имеющие в анамнезе задержку речевого развития. Исследователи единодушно отмечают, что, представляя собой многочисленную и достаточно неоднородную группу, дети раннего возраста с ограниченным словарным запасом достаточно ярко выделяются среди сверстников. Главной особенностью речи этих детей является выраженная недостаточность экспрессивного словаря и связанная с ней «задержка речевого развития».

В лингвистике детской речи (онтолингвистике) этапы нормального речевого развития ребенка в первые три года жизни, т. е. в том временном интервале, который в современной педагогике принято рассматривать как ранний возраст, в наиболее обобщенном виде определяются следующим образом:

- дословесный этап (до первых слов, самостоятельно продуцируемых ребенком);
- этап однословных высказываний (до первых двухкомпонентных высказываний);
- этап начальных двухкомпонентных высказываний (до первых трехкомпонентных);

- этап элементарных предложений.

В современной отечественной педагогике и возрастной психологии процесс раннего развития от 0 до 3 лет принято разделять на два основных периода, связанных соответственно с младенчеством (от 0 до 12 месяцев) и преддошкольным детством (от 12 до 36 месяцев). В наиболее общем виде их принято соотносить с доречевой стадией развития ребенка и начальными этапами речевой стадии развития коммуникации, хотя многие исследователи выделяют большее количество этапов для наиболее точного и глубокого описания такого сложного процесса, как развитие и становление речевой функции в онтогенезе. Таким образом, деление на этапы, периоды развития достаточно условное и его принято использовать в практических целях для удобства изучения пути развития детской речи.

В логопедии наибольшую известность и научное признание получили две выдающиеся научные работы: книга А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», в которой схема онтогенеза детской речи была сведена к ряду важнейших этапов в развитии фонетики, лексики, грамматики, и книга «Основы теории и практики логопедии», вышедшая под редакцией Р.Е. Левиной, где впервые приводилась характеристика общего недоразвития речи. В другой работе Р.Е. Левиной, более ранней, «К психологии детской речи в патологических случаях» было дано развернутое описание автономной детской речи у детей в случаях дизонтогенеза.

Автор рассматривала этот период как переходный от доречевой стадии к начальному этапу в развитии речи. В отличие от нормы, при которой автономная детская речь имеет место между первым и вторым годами жизни, при дизонтогенезе этот период сохранялся в речи детей на протяжении нескольких лет. Сравнивая процесс

усвоения родного языка детьми с нормальным и отклоняющимся речевым развитием, все исследователи отмечали, что **в случае сохранного слуха и нормального интеллекта** при любой форме патологии в развитии речи ребенок не минует в своем развитии **основных этапов**, которые были выделены в работах А.Н. Гвоздева (1961); Д.Б. Элькониной (1989) и др.

Таким образом, при нормальном речевом онтогенезе ребенок в возрасте от одного года до двух с половиной лет ощущает серьезный дефицит вербальных средств, что проявляется как в недостаточном объеме лексикона, который не соответствует богатству реалий окружающего мира, так и в недостаточной операциональности имеющихся у ребенка лексических средств. В целом этот период считается **ключевым** в освоении ребенком родного языка, и его успешное протекание во многом зависит от специфики социального окружения ребенка, условий его воспитания, личностных особенностей взрослых людей, окружающих ребенка.

В этот возрастной период ребенок только начинает активное освоение грамматики родного языка, постигая в первую очередь общие, а затем уже частные правила, а также законы построения словосочетаний и предложений. Фонетическое оформление первых детских высказываний чрезвычайно несовершенно, преобладают пропуски слогов, замена звуков.

Как правило, первыми в детской речи закрепляются такие звуковые сочетания, которые по своей структуре близки к лепету и одновременно совпадают по звукопроизношению со словами взрослого («мама», «папа», «баба») или относятся к «языку нянь» («ко-ко», «гав-гав»). Звукоподражательная основа первых слов облегчает ребенку их усвоение.

Невозможность выделения динамически более сильного слога является

специфической особенностью звучания первых детских слов, чаще всего относящихся к разряду звукоподражаний. Однако и слова, обозначающие близких людей, сначала воспроизводятся маленькими детьми отлично от традиционно принятых норм произношения («ма» — мама). Несколько позже, примерно в полтора года, ребенок начинает сам воспроизводить отдельные слоги во вновь усваиваемых словах, которые выступают в роли «представителя» всего слова («ми» — мишка, «ки» — сушки).

Артикуляционные возможности нормально развивающегося ребенка и его имитационные способности существенно возрастают во второй половине второго года жизни, и малыш начинает с удовольствием пробовать воспроизводить все новые и новые двух-, трехсложные слова, причем сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предупредительный слог и, наконец, слабые безударные слоги.

Анализ фонетического оформления первых слов ребенка при нормальном речевом онтогенезе и в случае дизонтогенеза показывает, что чем меньше слов в начальном лексиконе ребенка, тем больше из них он произносит правильно. Чем больше слов начинает произносить конкретный ребенок, тем больший процент составляют слова контурные и искаженные. Это можно объяснить как физиологической неподготовленностью речевого аппарата ребенка к воспроизведению вновь усваиваемых им «трудных» слов, многие из которых являются многосложными, так и переходом на новый уровень речевого подражания, при котором дети стремятся передать длину слова, его слоговую контур.

При нормальном развитии речи важную роль в значительном увеличении активного словаря ребенка, в усложнении и удлинении его высказываний играет интенсификация про-

цессов овладения слоговой структурой родного языка к концу второго года жизни.

Впервые на связь между формированием предложения и развитием слоговой структуры обратила внимание А.К. Маркова (1963). Она установила, что в онтогенезе ребенок сначала начинает произносить предложения из трех и более слов (типа «сяпы неть» — шапки нет), а лишь потом усваивает трехсложные слова. Часто такие первые трехсложные сочетания используются ребенком чрезвычайно широко, малыш как бы примеривает доступный его произношению контур слова к разным ситуациям.

Например, сегодня он видит, как мама укладывает волосы на бигуди и пробует произнести новое слово: «кабаба» (бигуди), а спустя несколько дней это же слоговое сочетание будет употребляться ребенком при назывании колбасы. Н.С. Жукова (1994) так классифицировала первые слова аномальной детской речи (исследователем рассматривались дети в возрасте от 2 лет 3 месяцев до 6 лет 6 месяцев):

- правильно произносимые («мама», «папа», «дай» и др.);
- слова-фрагменты, в которых сохранены только части слова («мако» — молоко, «дека» — девочка);
- слова-звукоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действия, ситуацию («би-би» — машина, «мяу» — кошка, «бух» — упал);
- контурные слова, или «абрисы», в которых правильно воспроизводится количество слогов и ударение в слове («тититики» — кирпичики, «папата» — лопата);
- слова, которые совсем не напоминают слова родного языка или их фрагменты.

Однако решающее значение на данном этапе развития детской речи имеет не правильность фонетического и слогового оформления отдельных

слов, а именно овладение ребенком умением соединить лепетные слова в короткие предложения («исе сыя» — просьба дать еще сыра, «мама а-ё!» — мама говорит по телефону), потому что именно это умение играет перво-степенную роль на следующем этапе, который Л.Н. Гвоздев связывал с «усвоением грамматической структуры предложения».

Переход от слова-предложения к сочетанию слов является важнейшим достижением периода начального освоения родного языка. Современные дети достаточно долго «накапливают» словарный запас, при этом в возрасте примерно 1 года 9–11 месяцев начинают произносить (сначала повторять за взрослыми, а затем и использовать в собственных высказываниях) много новых двух, трехсложных слов и практически сразу учатся употреблять эти слова в короткой фразе. Такое скачкообразное увеличение активного словаря называют лексическим взрывом, или лексическим рывком. Это период актуализации слов, перевода их из пассива в актив.

Первые сочетания слов представляют собой простую последовательность нескольких слов, не связанных никакой грамматической связью («Мама папа бай-бай» — папа и мама пошли спать). Но появление у ребенка к двум годам коротких аграмматичных фраз подобного вида является объективным показателем нормального речевого развития.

Необходимо отметить, что в случаях задержки речевого развития ребенок может накапливать в своем словарном запасе и активно продуцировать до 100–150 слов при почти полном отсутствии словесных комбинаций. В основе усвоения речи ребенком лежит неосознанное обобщение явлений языка, которое у детей с речевыми нарушениями протекает необычно из-за недоразвития языковой способности. В работах ведущих отечественных

исследователей подчеркивалось, что следует различать патологические речевые нарушения и возможные речевые отклонения от нормы, вызванные возрастными особенностями формирования речи. Признаками патологического развития речи на ранних этапах являются:

- несвоевременное появление активного речевого подражания;
- выраженные пропуски слогов;
- несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями, т. е. умением объединять слова между собой.

Подобные признаки однозначно трактуются и в зарубежных научных публикациях. Например, задержка речевого развития может быть определена к 2 годам, так как тесты, проведенные с детьми раннего возраста, начинающими говорить на английском языке, показали, что большинство детей к 24 месяцам имеют в своем активном словаре не менее 50 слов и могут продуцировать комбинации из двух-трех слов.

В связи с этим детальное изучение начального этапа овладения речью на родном языке открывает перед современной логопедией новые возможности в профилактике и коррекции нарушений ее развития и формировании уже в раннем возрасте коммуникативной компетенции детей группы риска.

Методика оценки состояния речевого развития

Опираясь на методологический базис предыдущих исследований в области речевого развития и недоразвития, сотрудники ИКП РАО провели изучение детей раннего возраста с задержкой речевого развития, результатом которого стало более детализированное уточнение основных признаков отклонений в речи детей.

Изучая детей с задержкой речевого развития, относящихся к различным

возрастным группам, мы ориентировались при оценке их речевого развития на общепринятые показатели нормального речевого развития: первые слова к 1 году, постепенное накопление словаря к 18 месяцам и «лексический взрыв» к концу второго года жизни, первая фраза к 2 годам и постепенное развертывание фразовой речи на протяжении следующего периода (2 года — 2 года 6 месяцев).

В соответствии с этим подходом дети с отклонениями, проявляющимися в отставании на один эпикризисный срок, рассматривались как *группа внимания* (ЗРР, группа внимания); в отставании на два эпикризисных срока — как *группа риска* (ЗРР, группа риска); в отставании на три и более сроков — как *группа выраженного риска* (ЗРР, группа выраженного риска)

Таким образом, дети, которые произнесли свои первые около 1 года, но затем речевое развитие которых шло очень медленно и количество произносимых слов на втором году жизни оставалось практически неизменным, после 18 месяцев рассматривались уже как дети из группы внимания. При этом, чтобы избежать гипердиагностики и учесть известную вариативность в темпе речевого развития у мальчиков и девочек, допускалась возможность объединения детей, относящихся к различным эпикризисным срокам (18–21 месяц; 21–24 месяца), в одну возрастную категорию (18–24 месяца).

Если в период от 1 года 8 месяцев до 2 лет экспрессивный запас у детей с задержкой речевого развития (ЗРР, группа внимания) не увеличивался, фразовая речь не появлялась, то после 24 месяцев эти дети рассматривались уже как группа риска (ЗРР, группа риска).

Дети, в активном словаре которых было незначительное, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, количество слов, после 30

месяцев характеризовались как дети с ЗРР, группа выраженного риска по общему недоразвитию речи. Такая логопедическая характеристика носила предварительный, донозологический характер и была связана с тем, что речевое развитие детей с выраженной задержкой формирования экспрессивного словаря за оставшийся до конца раннего возраста один эпикризный срок (30–36 месяцев), скорее всего, не могло достигнуть необходимого количественного и качественного уровня (более 1500 слов и развернутая фраза). В дальнейшем, после 3 лет, эти дети характеризовались как дети с ОНР, имеющие первый уровень развития речи (по Р.Е. Левиной).

В исследовании О.Е. Громовой было рассмотрено и уточнено содержание активного и пассивного словаря детей с задержкой речевого развития с помощью опросника «Начальный детский лексикон». В него вошел список типичных слов, характеризующих начальный этап развития вербальной коммуникации, которые можно разделить на несколько основных словарных групп (звукоподражания, наименования птиц и животных, названия игрушек, продуктов питания, слов-действий и т. д.).

Данный опросник может быть использован в различных вариантах для детей разного возраста. Качественный анализ ответов опросника может указать на очевидные перспективы наращивания активного словарного запаса у конкретного ребенка: называние любимых лакомств в процессе еды, усвоение слов, регулирующих основные режимные моменты.

Количественный анализ опросника позволяет у детей:

- с **нормальным ходом речевого развития** определить положительные сдвиги в развитии речи (в возрасте примерно 1 года 9 месяцев — 1 года 11 месяцев), когда у большинства нормально развивающихся

детей происходит так называемый лексический взрыв: до этого момента количество слов в пассивном словаре (то, что ребенок понимает) значительно превышает количество слов в активном словаре (то, что ребенок говорит сам или хорошо повторяет за взрослым). Когда происходит лексический взрыв, это соотношение стремительно меняется и дети начинают активно употреблять значительное количество слов. Как правило, у детей с хорошим развитием речи этот опросник можно использовать только до 2 лет, так как потом словарный запас таких детей уже значительно превышает перечень предложенных в опроснике слов;

- с **задержкой речевого развития** зафиксировать значительное превышение звукоподражаний (типа «ав-«ав» в значении «собака», «лаять», «кусать») над другими словами, более близкими по своей структуре к общепринятой лексике в возрасте около 2 лет;
- с **«общим недоразвитием речи I уровня»** (это дети старше 3 лет, для которых характерно проявление выраженных дизонтогенетических отклонений в процессе речевого развития) показать, что чем старше ребенок с ограниченным словарным запасом, тем контрастнее выявляемые у него индивидуальные показатели соотношения объемов пассивного и активного словаря в отдельных группах слов.

Прогностически значимые признаки задержки речевого развития

Изучение большой группы детей с отклонениями в развитии речи позволило выявить наиболее важные для каждого эпикризного срока показатели речевого дизонтогенеза, которые проявляются в сочетании с комплексом других этиопатогенетических

факторов риска и в дальнейшем могут привести к системному недоразвитию речевой деятельности.

Так, для детей в возрасте 18–24 месяцев надо обращать особое внимание:

- на отсутствие или бедность спонтанных лепетных вокализаций, которыми дети в норме сопровождают свою игровую деятельность;
- на отмечаемые до 1 года проблемы формирования локомоторных функций;
- на сохраняющуюся на втором году жизни неловкость общих движений.
- Для детей в возрасте 24–30 месяцев на первый план в случае выраженных отклонений в развитии речи выступают:
 - задержка дифференцированного употребления «первых жестов»;
 - трудности развития навыков тонкой моторики в соответствии с возрастными требованиями.
- В старшей возрастной группе (30–36 месяцев) дети с отклонениями в развитии речи демонстрируют выраженные педагогические и поведенческие проблемы, а именно:
 - речевой негативизм и общий отрицательный фон при попытках организовать с ними общение в семье (в диаде «мать — дитя»);
 - значительные трудности развития произвольной артикуляции, связанные с негрубыми патологическими изменениями ЦНС различного генеза (ранее у детей этой возрастной группы в анамнезе отмечались специфические трудности жевания по типу дисфагических расстройств);
 - общую несформированность сложных двигательных навыков как в общей, так и в тонкой моторике, не соответствующую возрастным требованиям.

У детей с задержкой речевого развития часто наблюдаются отклонения от нормы в двигательном поведении:

дети или малоподвижны, как бы «заторможены», или, наоборот, гиперактивны («расторможены»).

Перечисленные выше признаки, наиболее часто сопутствующие речевому дизонтогенезу, как правило, сначала остаются незаметными для семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии речи. Наиболее значимым для взрослых членов семьи является наличие проблем в усвоении ребенком новых слов и переходе к фразовой речи.

Дети раннего возраста с отклонениями в развитии речи демонстрируют ярко выраженные трудности формирования экспрессивной стороны речи. Различия между объемом активного и пассивного словаря существенно растут к старшей возрастной группе, со временем создают серьезные проблемы в осуществлении вербальной коммуникации между ребенком, потребности которого возрастают и усложняются к концу дошкольного возраста, и близким взрослым, помогающим в их реализации.

Это вызывает постепенное нарастание негативного эмоционального фона в отношениях между матерью и ребенком, причем даже в случаях, когда изначально эти трудности в общении не беспокоили родителей «неговорящего» ребенка. Очень часто при общении в диаде «мама–дитя» доминирует мать, причем по мере приближения ребенка к возрасту 3 лет даже у эмоционально уравновешенных женщин начинает преобладать повышенная тревожность в отношении собственного ребенка, его личностной компетентности по сравнению с нормально говорящими сверстниками.

Проявления подобных затруднений в семейном общении различны в зависимости от личностных особенностей матери: от неуместного «дерганья» и критических замечаний в адрес собственного ребенка до пассивного подчинения его капризам, крикам и де-

монстративным выходкам. Отсутствие возможности организовать словесное общение, с одной стороны, вынуждает мать стимулировать ребенка к использованию невербальных средств общения («Покажи, что тебе надо!»), а с другой — создает условия для «гиперопеки» и сознательного предвосхищения возможных желаний и потребностей ребенка. Возникает своеобразная дилемма: часто любой жест ребенка «опережается» матерью, которая стремится быстрее снять конфликтную ситуацию, связанную с ее «непониманием» собственного ребенка.

Подобная ситуация усугубляет проблемы в формировании дифференцированной системы «первых жестов», которые несколько «запаздывают» у детей с задержкой речевого развития. Очень часто в семье как наличие указательного жеста родителями оценивается любое недифференцированное движение руки ребенка в нужном направлении, при этом полностью игнорируется необходимость научить ребенка сознательно проследивать взглядом за нужным предметом и использовать для привлечения внимания взрослого коммуникативный возглас.

Трудности в жевании и глотании, объективно испытываемые ребенком, часто приводят к искусственному «затягиванию» со стороны родителей его перевода на кормление взрослой пищей, преобладанию в ежедневном меню младенческих смесей и кашеобразных составов. Это не только существенно искажает вкусовые привычки малыша, но и влияет на его общее развитие, так как ребенок не знает о качественных характеристиках и разнообразии продуктов питания и, соответственно, не «просит» у матери другую пищу, не усваивает даже в пассиве необходимые названия основных продуктов.

В некоторых случаях сам процесс кормления «неговорящего» ребенка

приобретает в семье характер неприятного, но обязательного ритуала, в процессе которого в ребенка насильно впихивают пищевую смесь. В таких условиях детей невозможно обучить навыкам опрятности за столом и умению самостоятельно пользоваться столовыми приборами и посудой, даже если собственно моторных затруднений при овладении навыками мелкой моторики они не испытывают.

Особое значение в контексте проблем в воспитании ребенка с задержкой речевого развития приобретают трудности, испытываемые многими детьми при овладении сложными двигательными навыками. Дети с минимальными нарушениями двигательной сферы, часто остаются вне поля зрения специалистов соответствующего профиля (методисты ЛФК, неврологи, психологи), так как родители не замечают подобных проблем у своих детей. Поэтому если формирование локомоторных функций находится под строгим контролем педиатрической службы, то после того, как ребенок пошел самостоятельно, очень часто его трудности, связанные с усвоением последующих двигательных навыков (умение прыгать, бегать, менять направление, удерживать равновесие при ходьбе по невысокому бордюру), остаются незамеченными родителями. Соответственно, дети не получают своевременную помощь со стороны специалистов.

Дифференциация задержки и отклонений в речевом развитии

Вопрос дифференциальной диагностики стойкой задержки и темповой задержки речевого развития на сегодняшний день остается достаточно сложным. В одном из исследований авторами был выявлен комплекс признаков отклонений речевого развития в различных компонентах речемыслительной деятельности.

В психофизиологическом компоненте:

- недоразвитие слухового и фонематического восприятия;
- недостаточность моторных предпосылок артикуляции, снижение кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата.
- В языковом компоненте:
- слабый по интенсивности, глухой по тембру голос;
- отсутствие подражания меняющемуся тону и самостоятельных голосовых модуляций;
- акцентуация только первого слога в двухсложных лепетных словах экспрессивной речи.
- В когнитивном компоненте:
- в игровой деятельности — наличие лишь одноактных игровых действий и манипуляций с предметами, отсутствие речевой активности в процессе игры;
- в эмоциональном реагировании — отсутствие реакции на похвалу/порицание взрослого, неспособность к мимическому выражению эмоционального состояния, быстрая истощаемость, наличие самоуспокаивающих действий.

Негативные признаки нередко усугубляются дефицитом нормального общения детей с близкими взрослыми в повседневной жизни, так как родители «неговорящего» ребенка начинают меньше общаться с ним, понимая, что он испытывает трудности в речевом развитии и отрицательно реагирует на попытки прямой стимуляции речи («Скажи...», «Повтори...»). В стимуляции близкими взрослыми речевого развития наблюдается дефицит или присутствует общение с использованием сложных для понимания лексических и грамматических конструкций.

Итак, для дифференциальной диагностики отклонений речевого развития от задержки его темпа у детей ран-

него возраста важно учитывать, что наличие совокупности признаков и закономерностей их проявлений свидетельствует об отклонениях речевого развития, в то время как наличие единичных признаков, проявляющихся мозаично, свидетельствует и о темповых вариантах задержанного речевого развития.

Педагогические и коррекционные задачи, которые должен решать логопед при работе с детьми раннего возраста, демонстрирующими на начальных этапах своего развития выраженные трудности в овладении вербальной коммуникацией на родном языке, не ограничиваются строго логопедической проблематикой. Это означает, что выявление и диагностика отклонений в развитии речи, а также организация стимулирующего воздействия на речь ребенка раннего возраста в сензитивном периоде ее развития являются важными, но не единственными направлениями воздействия на личность ребенка, испытывающего специфические трудности в общении из-за несформированности в соответствии с возрастными нормами начального детского лексикона.

Литература

Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. — М. : Сфера, 2003.

Левина, Р.Е. К психологии детской речи (Автономная детская речь) // Нарушения речи и письма у детей / под ред. Г.В. Чиркиной / Р.Е. Левина. — М. : Аркти, 2005.

Методы обследования речи детей / под ред. Г.В. Чиркиной. 4-е изд. — М. : Аркти, 2010.

Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях : книга для логопеда / С.А. Миронова. — М. : Сфера, 2007.

Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. — М. : ИКП РАО, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ, ОВЛАДЕВАЮЩИМИ РУССКИМ (НЕРОДНЫМ) ЯЗЫКОМ

Г.В. ЧИРКИНА,

Институт коррекционной педагогики РАО,

А.В. ЛАГУТИНА,

*Научно-исследовательский институт столичного
образования ГБОУ ВПО МГПУ,
Москва*

В настоящее время в образовательных учреждениях часто обучаются дети, для которых русский язык не является родным, что связано как с расширением межкультурных контактов, так и с притоком мигрантов 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 и 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 детей-мигрантов русскому языку.

С учетом специфики недоразвития устной речи детей со вторым русским языком нами была разработана «Программа логопедической работы

с детьми, овладевающими русским (неродным) языком, обучающимися в специализированных группах для детей с нарушениями речи»¹. Программа основывается на принципе коммуникативной направленности и комплексно-тематическом принципе обучения неродному языку. В ней представлено и 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 распространенных коммуникативных ситуаций, например, ситуаций знакомства, приема у врача, посещения аптеки или магазина.

В качестве примера приведем фрагменты занятий различных видов по темам «Знакомство» и «Семья».

¹ Чиркина, Г.В., Лагутина, А.В. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / автор-составитель Г.В. Чиркина — М. : Просвещение, 2010. — С. 176–224; 255–271.

Тема «Знакомство»



Данная тема — первая в Программе логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным языком). Предполагается, что она изучается в начале коррекционной работы с логопедом, когда знание русского языка у детей еще крайне ограничено. Занятие проводится в виде беседы, причем в зависимости от уровня владения ребенком русским языком либо организуется индивидуальная беседа, либо дети объединяются в подгруппу. Беседа в основном состоит из вопросов логопеда. Вопросы педагог продумывает заранее: они не должны быть очень сложны и требовать развернутого ответа, на который дети еще не способны из-за низкого уровня владения языком. Для предупреждения смешения родного и русского языка необходимо требовать от ребенка ответа только на одном (русском) языке, нельзя допускать влетение в русскоязычную фразу слов родного языка.

Словарь-минимум по теме «Знакомство»:

ты, твой, твое, мой, мое, имя, здравствуйте, привет, доброе утро, добрый день, добрый вечер, доброй ночи.

Чему мы учим во время бесед и на занятиях по теме «Знакомство»:

использовать вежливые и грамотные выражения речевого этикета при приветствии и прощании; отвечать на вопросы и задавать вопросы в ходе диалога, который дает возможность усвоить набор наиболее устойчивых речевых конструкций в данной коммуникативной ситуации; называть свое имя в ходе ролевой игры, организованной педагогом (как настоящее, так и имя в соответствии с игровой ролью).

Как мы общаемся и играем во время бесед и на занятиях по теме «Знакомство»:

тренируем детей в подборе наиболее подходящего речевого клише и разыгрываем ситуацию знакомства и встречи: детей в группе со взрослыми и друг с другом; сказочных персонажей или игрушек друг с другом и с детьми; незнакомого и знакомого взрослого и ребенка вне дома; знакомых и незнакомых детей вне дома. Учим детей определять ошибки в разыгранных ситуациях встречи или знакомства вежливого и невежливого персонажей (Знайки и Незнайки; Малыша и Карлсона, Степашки и Хрюши и т. д.).

Фрагмент индивидуальной беседы

Логопед знакомится с ребенком.

Логопед. Привет! Меня зовут Мария Петровна! Как зовут тебя?

Ребенок (вариант ответа). Привет, меня зовут Халид.

Логопед. Откуда ты приехал, Халид?

Ребенок. Я приехал из Ташкента.

Логопед. Хорошо, Халид!

Логопед достает игрушку.



Использование куклы-помощника — прием, позволяющий логопеду многократно проговаривать речевую формулу.

Логопед. Это кукла. Давай с ней поздороваемся. Здравствуй!

Ребенок. Здравствуй!

Логопед. Я не знаю имени этой куклы. Помоги мне, спроси у куклы: «Как тебя зовут?»

Ребенок. Как тебя зовут?

Логопед отвечает от имени куклы.

Логопед. Меня зовут Катя. А как тебя зовут?

Ребенок. Меня зовут Халид.

Логопед. Спасибо, Халид, ты мне помог.

Аналогично можно разыграть ситуацию знакомства с несколькими игрушками, каждый раз предлагая ребенку новую речевую форму приветствия или прощания.



На начальном этапе изучения русского языка детьми-мигрантами необходимо ограничить использование сказочных сюжетов. Ситуация диалога должна быть доступна для понимания детьми и однозначна.

Фрагмент подгруппового занятия

Необходимо стремиться как можно быстрее включить ребенка с русским неродным языком в подгруппу. Беседа в подгруппе позволяет выстраивать диалоги, максимально приближенные к естественной разговорной речи.

Логопед. Здравствуйте, дети! Мы сегодня будем учиться вежливо приветствовать друг с друга. Вспомним, как вы утром здоровались друг с другом.

Дети (варианты ответов): привет, здравствуй, доброе утро и т. д.

Логопед. Кто из взрослых был в это время в группе? Как вы с ними здоровались?

Дети: здравствуйте, доброе утро и т. д.



Ежедневные ритуалы приветствия, прощания, начала и конца приема пищи, благодарности помогут детям усвоить определенные речевые шаблоны на русском языке.

Логопед. Давайте запомним, что при встрече нужно обязательно поздороваться. К знакомому нужно об-

ратиться только по имени: «Здравствуй, Марат! Доброе утро, Карен!». При обращении нельзя говорить слова ТЫ или ВЫ (например, «Ты, здравствуй!»). Это невежливо.



Как только речевые возможности детей позволят это сделать, можно включать в структуру занятия проблемные ситуации. Данный вид заданий повышает мотивацию и вносит в занятия элемент юмора.

Логопед. К нам в гости пришли игрушки. Послушаем, как они приветствуют друг друга.

Логопед разыгрывает диалог между Ёжиком и Крошечем.

— Эй, ты! Иди сюда!

— Добрый день, Крош! Ты меня зовешь?

— Тебя!

— А! Я не понял, кто же это так невежливо кричит!

Логопед. Ребята, подумайте, что Крош сделал неправильно?

Дети. Невежливо кричал: «Эй, ты!», не позвал Кроша по имени.

В заключение логопед предлагает детям разыграть несколько вариантов встречи и прощания.

Примерные варианты ситуаций и диалогов:

- Встреча Карлсона и Малыша.

— Привет, Малыш! Хочешь поиграть машинкой?

— Спасибо, Карлсон! Давай играть.

- Встреча Красной шапочки и Серого волка.

— Здравствуй, девочка! Как тебя зовут?

— Здравствуй, Серый волк, меня зовут Красная шапочка!

- Встреча Волшебницы и Золушки.

— Доброе утро, Золушка! Как ты живешь?

— Здравствуйте! Спасибо, я живу хорошо!

Тема «Семья»

Словарь-минимум по теме «Семья»:

имена существительные: брат, сестра, внучка, внук, бабушка, дедушка, тетя, дядя, сын, дочь;

словарь признаков: старший, младший, старый, молодой;

глагольный словарь: убирать квартиру, готовить обед, покупать продукты, вытирать пыль, подметать пол, наводить порядок, чистить обувь, ухаживать за маленькими детьми, за стариками, прибавать и т. д.

Чему мы учим на занятиях по теме «Семья»:

начинаем вводить элементы диалога, направленного на планирование совместных действий, в котором предполагается положительная реакция на опорную реплику. Учим отвечать на вопросы и задавать вопросы в ходе парного диалога. Продолжаем учить детей называть свое имя, отчество и фамилию, а также имена и фамилию своих родителей; отвечать на вопрос: Кто ты для мамы, кто ты для папы? (сын, дочь). Учим детей описывать собственные действия и действия членов семьи; рассказывать о своей семье (сколько в ней человек, кто самый старший, кто самый младший), об обязанностях каждого члена семьи. Учим детей говорить в нормальном темпе (расчленять высказывание на речевые отрезки, имеющие свой смысл и логическое ударение). Развиваем у детей чувство языка на материале согласования глагола с существительным в роде.

Как мы общаемся и играем на занятиях по теме «Семья»:

проводим беседу-игру со сказочным персонажем о семье. Разыгрываем диалог по телефону с членами семьи, сказочными персонажами и игрушками.

Проводим речевые игры, нацеленные на развитие языкового чутья, например: «Найди ошибку», «Исправь Незнайку» и т. д. В играх используем персонажи сказок, мультфильмов, которые олицетворяют героя и антигероя.



Наличие ошибок согласования в роде, числе и падеже можно объяснить своеобразием родного языка. Так, например, отсутствие рода, видовых форм глагола и согласования прилагательных с существительными характерно для большинства тюркских языков (казахского, узбекского, азербайджанского и т. д.), целые группы слов в которых не имеют морфологических показателей, и их принадлежность к лексико-грамматической категории определяется порядком слов в предложении.

Фрагмент подгруппового занятия

Вводная беседа

Логопед. Здравствуйте, ребята! Мы сегодня будем путешествовать по стране Вежливых слов. Когда нам нужно вежливо поговорить по телефону с нашими близкими и родными, мы зовем на помощь вежливые слова. Давайте вспомним, какие вежливые слова вы знаете?

Дети (варианты ответов). Доброе утро, здравствуйте, пожалуйста, спасибо.

Логопед. Правильно! Смотрите, из города Вежливых слов нам пришло письмо, это жители города решили напомнить нам простые правила вежливого разговора по телефону:

— Прежде всего здороваемся и называем себя!

— Нельзя начинать разговор с вопроса: «Кто говорит?»

— Нельзя бросать трубку во время разговора, нужно вежливо попрощаться!

Игровое упражнение «Послушай и угадай, кто это разговаривает?»

Логопед выставляет на наборном полотне картинки с изображениями мальчика, пожилого человека, женщины, девочки и объясняет детям, что жители страны Вежливых слов запутались и не могут угадать, кто же говорит по телефону. Нужно послушать диалог и найти людей, которые разговаривают. Логопед включает детям заранее подготовленную звуковую запись диалога.



Целесообразно приготовить заранее запись, голоса людей в которой соответствуют исполняемым ролям. К подготовке записи можно привлечь русскоязычных детей, их родителей и родственников. Если голоса детей будут узнаваемы, это внесет элемент неожиданности в занятие и привлечет внимание детей.

• Диалог 1

— Да! Я вас слушаю!
 — Здравствуй, мама, это Олег!
 — Здравствуй, сынок! Как твои дела?
 — Все хорошо, мама. У меня закончились уроки, я иду домой. Жди меня!

Работа над диалогом.

Логопед. Как вы думаете, кто это говорит?

Ребенок. Это говорят мальчик и его мама.

Вызванные дети находят нужную пару картинок.

Логопед. Кто запомнил, как зовут мальчика?

Ребенок. Олег.

Логопед. Куда мальчик идет?

Ребенок. Мальчик идет домой.

Логопед. Откуда мальчик идет?

Ребенок. Из школы.

• Диалог 2

— Алло!
 — Дедушка, это я, Ильяс!
 — Здравствуй, внучок! Что ты делаешь? Что делают твои братья?

— Я играю, Марат учит уроки, а Камиль гуляет с бабушкой.

— Папа на работе?

— Да, папа работает, а тетя Лиана пришла домой. Она готовит ужин!

— Хорошо, я скоро к вам приду. До встречи!

— Пока!

Работа над диалогом.

Логопед. Кто это разговаривает?

Ребенок. Дедушка и внук.

Вызванные дети находят нужную пару картинок.

Логопед. Кто запомнил, как зовут мальчика?

Ребенок. Ильяс.

Логопед. Есть ли у него братья?

Ребенок. У Ильяса есть братья. Марат и Камиль.

Логопед. Какие родственники еще есть у Ильяса?

Ребенок. У него есть тетя.

Логопед. Что делает тетя?

Ребенок. Тетя Ильяса готовит ужин.

Логопед. Что делает папа мальчика?

Ребенок. Папа Ильяса работает.

Логопед. Кто собирается навестить Ильяса?

Ребенок. Дедушка.

Игровое упражнение «Исправь ошибки»

Логопед сообщает детям, что в страну Вежливых слов пробралась злая волшебница. Она заколдовала слова так, что любимые сказочные персонажи стали говорить с ошибками и невежливо. Ребята помогают исправить все ошибки.



Работа над деформированным текстом наглядно демонстрирует типичные ошибки. Она способствует формированию языкового чутья и учит оценивать грамматическую и смысловую адекватность своих и чужих высказываний. Внимание детей фиксируется не только на этикетной правильности построения разговора, но и на грамматическом оформлении реплик диалога.

Варианты диалога, полилога и монолога по теме «Семья»

Диалог Р — реплика В — вопрос О — ответ	Полилог Р — реплика В — вопрос О1 — ответ первого ребенка О2 — ответ второго ребенка	Монолог	Деформированный текст
<p>Р: Привет! Здравствуй! О: Привет! Здравствуй! В: Вова живет с мамой, папой и сестрой. Это его семья. А с кем живешь ты? О: Я живу с ... В: У тебя есть сестра (брат)? О: У меня есть сестра (брат). В: Он (она) тебя младше (старше)? О: Да! Она (он) младше (старше) меня. В: Как зовут твою маму (сестру, бабушку)? О: Мою маму (сестру, бабушку) зовут... В: Как зовут твоего папу (брата, дедушку)? О: Моего папу (дедушку, брата) зовут... В: Сколько у тебя братьев (сестер)? О: У меня один брат (сестра). У меня два брата (сестры). У меня пять братьев (сестер). В: У тебя есть старший (младший) брат? О: Нет! У меня нет (есть) старший (младший) брат. В: У тебя есть старшая (младшая) сестра? О: У меня есть старшая (младшая) сестра (брат). В: Где работает твоя мама? О: Моя мама работает в (магазине, поликлинике и т.д.) В: Где работает твой папа? О: Мой папа работает в (гараже, магазине, на стройке и т. д.) В: Кем работает твой папа? О: Мой папа работает (строителем, продавцом, врачом и т.д.) В: Кем работает твоя мама? О: Моя мама работает (медицинской сестрой, продавщицей, парикмахером, поваром, швеей и т.д.) Р: Мы закончили беседовать. Спасибо! До свидания! О: До свидания!</p>	<p>Р: Доброе утро (день, вечер)! О1: Здравствуйте! О2: Доброе утро (день, вечер)! В: Давайте поговорим о семье. У вас есть фотографии? О1: Да! О2: Да! Я принес. В: Это кто? О1: Это папа, брат и тетя. О2: Это моя мама и бабушка. В: А как их зовут? Давайте назовем их имена. О1: Моего папу зовут ... Брата зовут ..., а тетю зовут ... О2: Мою маму зовут ... а бабушку зовут ... В: Это твой старший брат? О1: Нет, это мой младший брат. В: У тебя есть старшие братья или сестры? О2: Да, у меня есть старшие братья и младшая сестра. В: Где работают ваши родители? О1: Моя мама не работает. Мой папа работает в магазине. О2: Мой папа работает водителем, а мама работает в больнице. В: У вас большая семья? О1: Да! Большая! О2: Да! И у меня большая семья Р: Наша беседа закончена! До встречи! О1: До свидания! О2: До свидания!</p>	<p>Здравствуйте! Меня зовут ... мне 7 лет. Я приехал из ... Это моя семья. У меня большая и дружная семья. У меня есть старшие и младшие братья и сестры. Моя мама не работает. Она заботится о семье. Мой папа работает. Он работает на стройке. Он строитель. Я люблю свою старшую сестру. Она помогает мне учить русский язык.</p>	<p>Это мой мама. У меня два тети. Это мой бабушка. Я люблю мой сестра. Моя семья большой. Мой папа сильная. Мой бабушка добрая. Это мой младший сестра. Это моя дедушка. Мой мама готовит обед. Моя папа работает. Мама гулял с братом. Папа купила карандаши.</p>

- Диалог Хрюши и Степашки
 - Эй! Это кто?
 - Алло! Это Степашка. Я вас не узнаю. Кто это говорит?
 - Да это Хрюша! Привет! Моя мама пошел на работу, приходи!
 - Привет! Кто пошел? Папа?
 - Нет, мама пошел!
 - Мама пошла! Эх, Хрюша, ты все перепутал! Жди меня, я приду!
 - Ну, иди! (Хрюша бросает трубку).
 - Алло! Алло!

Работа над диалогом

Логопед. Кто заметил ошибку? Как разговаривал Хрюша?

Дети (*варианты ответов*). Невежливо. Он невежливо начал и закончил разговор, не поздоровался, не назвал своего имени и не попрощался.

Логопед. Все слова, которые говорил Хрюша, подходили друг к другу? Послушайте еще раз внимательно, как заканчиваются слова: «мама пошел». Разве так правильно? Послушайте, как правильно: «мама пошел» или «мама пошла»?

Ребенок. Мама пошла.

Аналогично разбирается следующий диалог.

- Диалог Малыша и Карлсона
 - Привет, Малыш!
 - Привет, Карлсон!
 - Как дела? Уроки сделала?
 - Что ты спрашиваешь? Кто уроки сделала?
 - Ты, Малыш, уроки сделала?
 - Карлсон, я уроки сделал! А моя сестра уроки сделала!
 - А твоя мама обед приготовил?
 - Карлсон, так неправильно говорить. Моя мама обед приготовила!
 - Малыш, а твой папа машину починил?
 - Опять ошибка! Мой папа машину починил!

В качестве примера в таблице приведены различные варианты диалога, диалога и монолога по теме «Семья».

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

Литература

Чиркина, Г.В. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком / Г.В. Чиркина, А.В. Лагутина. // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / автор-составитель Г.В. Чиркина — М. : Просвещение, 2010. — С. 176–224; 255–271.

Чиркина, Г.В. Планирование логопедического занятия в группе детей с ФФН / Г.В. Чиркина, А.В. Лагутина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2013. — № 4. — С. 14–21.

Чиркина, Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / автор-составитель Чиркина Г.В. — М. : Просвещение, 2010. — С. 72–117.



РАБОТА С ТЕРМИНАМИ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

И.В. КАБЕЛКА,

Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
Минск

Полноценное усвоение школьниками любого учебного предмета немислимо без овладения его языком — *специальной терминологией*. Проблема, связанная с организацией и проведением терминологической работы в процессе изучения учащимися массовой школы дисциплин естествоведческого цикла, нашла отражение в исследованиях ряда методистов (Л.Н. Анищенко, Л.В. Зеркова, Б.А. Танькова и др.). Необходимо отметить, что отдельные ее аспекты освещались в свое время и в специальной методике естествознания (С.С. Кручинина, Л.С. Стожок и др.). В частности, Л.С. Стожок выявлены термины, вызывающие наибольшие затруднения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, показано влияние различных практических действий на овладение ими специальной терминологией. Что же касается С.С. Кручининой, то ею раскрыты причины своеобразия усвоения школьниками терминов, а также предложены некоторые приемы работы с ними.

Научными терминами, равно как и понятиями, которые ими выражаются, ученики коррекционной школы овладевают с большими трудностями, что обусловлено сложностью формируемых понятий, немалым количеством специальных терминов, в том числе и иностранных, несоответствием их обиходным словам. В большинстве

своем эти затруднения вызваны недостаточной аналитической деятельностью школьников. Любой термин, обозначающий понятие, представляет собой какую-то степень обобщения, в то время как всякое обобщение связано с умением анализировать наблюдаемые природные объекты. Выделяя, как правило, их несущественные признаки, учащиеся часто приходят к ошибочным обобщениям.

Процесс усвоения учащимися естествоведческих терминов, перевод в словарный запас и употребление в речи имеет свои специфические особенности. В частности, у школьников наблюдается *искажение* терминов при произношении и написании: «хлорофилл — хромофилл — хролофилл», «мочковатая — моховатая», «пикировка — пикитировка — питировка». Довольно часто происходит *подмена* одних терминов другими: «пестик — столбик — стелек», «тело — туловище». Нередки случаи *уподобления* сходных, созвучных по произношению терминов: «корешок — черешок — черенок», «диафрагма — цитоплазма». Своеобразие овладения учащимися терминами обусловливается недостаточным уровнем сформированности понятий, в их смешении, непонимании внутренних связей между понятием и обозначенным им термином, а также трудностями в запоминании всех терминов, особенно иностранного происхождения.

В школьном естествознании имеет ряд терминов, которые своим словесным выражением уже отражают сущность понятий. Они являются как бы короткими их *определениями*: «земноводные», «пресмыкающиеся» и др. Некоторые термины только частично отражают одну из сторон понятия. Например, «китообразные», «ластоногие» — из них никак не следует, что говорится о млекопитающих. Или термин «капилляр», переводимый с латинского как «волосной»: здесь подчеркивается лишь сходство его с волосом, но означает «каналец».

Исходя из содержания естествоведческих понятий, среди терминов необходимо различать *морфологические, анатомические, физиологические, систематические, экологические* и др. Основой еще одной классификации терминов является количество слов, используемых для их обозначения. Выделяют *простые* термины, состоящие из одного слова (печень, желудок, размножение и др.) и *сложные*, образованные двумя словами и более (поджелудочная железа, органы пищеварения, малый круг кровообращения и др.).

Если рассматривать категории терминов в соответствии с подходами к их классификации, то оказывается, что в большинстве случаев морфологические, анатомические, систематические, экологические и другие термины являются простыми. Значительная же часть физиологических терминов по своему составу причисляется к сложным. Поэтому, дозируя учебный материал на тот или иной урок, учитель должен ориентироваться не только на количество формируемых понятий, но и сложность терминов, их обозначающих.

Как показывает школьная практика, в начале обучения естествознанию учащиеся накапливают термины, зачастую их не осмысливая. В дальнейшем же каждый из терминов наполняется определенным содержанием.

При этом имеются термины, которыми обозначается несколько понятий. В частности, термин «лист» для младших школьников — это, прежде всего лист бумаги (картона, железа и др.). У старшекласников понятие «лист» значительно расширяется, особенно в отношении листа растения. Учащиеся узнают о внешнем строении листа, наличии хлорофилла, процессах, в нем протекающих, и все это емкое содержание определяется термином «лист» как одного из органов растения.

Большое значение в овладении специальной терминологией имеет продуманное учителем предъявление учебного материала, поскольку от этого зависит характер мыслительной деятельности школьников. Введение термина в начале формирования понятия возможно только в том случае, если значение термина осознается учащимися на основе *словообразовательного анализа* или сам термин — *исходная предпосылка* для раскрытия содержания понятия. Например, при изучении млекопитающих на вводном уроке, впервые называя этих позвоночных животных, учитель обращает особое внимание школьников на важнейший признак, являющийся основой данного термина: *молоком питающиеся*, т. е. животные, которые вскармливают свое потомство молоком. На этом же уроке выясняются и другие признаки, характерные для млекопитающих: рождение живых детенышей, наличие волосяного покрова. Именно данные признаки и определяют содержание понятия «млекопитающие».

В других случаях предпочтительнее подвести учеников к осознанию значения термина, опираясь на *частные факты*. Так, при формировании понятия «двудольные», новый для учащихся термин вводится только тогда, когда учитель раскроет *сущность* этого понятия, обратит внимание школьников на то, что зародыши семян таких растений, как фасоль, горох, огурец и

другие, содержат две семядоли. Тем самым учащиеся постепенно подводятся к тому, что растения, зародыш семени которых имеет две семядоли, называются двудольными.

Как видно из вышеизложенного, формирование новых понятий и введение терминов, их обозначающих, может осуществляться на уроках естествознания *индуктивным* и *дедуктивным* способами. Первый из них применяется при рассмотрении классов цветковых растений, а при изучении других тем естествоведческих курсов возможно сочетание обоих, но при ведущей роли одного из них.

При организации терминологической работы учителю необходимо придерживаться определенных *дидактических условий*. Важнейшие из них сводятся к тому, что осознание школьниками терминов должно происходить или в процессе *непосредственного восприятия* природных объектов, или при осуществлении *практических действий* с ними. В частности, при изучении соцветий учитель может предложить учащимся выполнить ряд упражнений с гербарным материалом: во-первых, рассмотреть соцветие смородины (ландыша), назвать его; во-вторых, объяснить, почему оно так называется; в-третьих, из нескольких предложенных гербарных экземпляров отобрать те растения, которые имеют соцветие кисть и др.

Работа с терминами может осуществляться на *разных* этапах урока: изучения нового материала, его закреплении, проверке пройденного. Однако основную работу с научными терминами целесообразно проводить на этапе *изучения нового материала*. При этом, исходя из специфики формируемых естествоведческих понятий, учителю следует разнообразить приемы работы, содействующие усвоению учениками терминов.

Школьная практика свидетельствует, что наиболее часто применяемым

приемом терминологической работы является *подписывание* учащимися на рисунках, представленных в печатных тетрадях, названий изучаемых объектов и их отдельных частей. Например, ученикам предлагается на схематическом изображении цветкового растения подписать названия его органов. Такой прием работы полезен, поскольку развивает конкретно-образное мышление учащихся, содействует выделению существенных признаков природных объектов. Кроме того, школьники упражняются в правильном произношении и написании специальных терминов.

Не менее распространен и такой прием работы, когда в процессе рассказа (объяснения) учитель вводит термины, *записывая* их на доске (а еще лучше — предъявляя классу словокарточки). Одновременно дается объяснение значения терминов. Однако, как показывают наблюдения, только в исключительных случаях школьникам предлагается записать незнакомые и трудные слова (термины) с краткими пояснениями в специально отведенных для этого страницах тетради на печатной основе.

На уроках естествознания находит применение и прием *проговаривания* учащимися отдельных терминов несколько раз вслух и про себя, который позволяет поупражняться в правильном их произношении. Данный прием необходимо использовать при разъяснении главным образом терминов иностранного происхождения. В школьном естествознании таких терминов немного: *диафрагма, лейкоциты, пульс, инфекция* и др. При этом проговаривание специальных терминов должно сочетаться с одновременным считыванием их школьниками с классной доски (словокарточек).

Целесообразно предусмотреть и такой прием работы с терминами, который позволял бы выявить их *этимологию*, т. е. происхождение. Например,

при изучении испарения воды листьями, учитель поясняет классу, что лист растения только на первый взгляд кажется гладким, на самом деле на его поверхности имеются отверстия — *устьица* (от греческого слова, обозначающего «рот»). Тем самым учащиеся подводятся к пониманию того, что устьица — это как бы маленькие ротки, которых на листе огромное количество. Как видно, дословный русский перевод термина совпадает с основным содержанием понятия, которое он обозначает. Учащиеся, опираясь на указанную учителем функцию устьица листа, подводятся к выводу, что термин «устьица» отражает его роль (назначение) — участие в процессе испарения воды растением. Несомненно, что этот прием содействует лучшему запоминанию школьниками данного термина.

Значимым является и прием выяснения *семантики* термина, т. е. его смыслового значения. Этот прием необходимо использовать постоянно, так как в большинстве случаев смысловое значение термина совпадает с основным содержанием понятия, которое им определяется. Так, при изучении строения цветка после рассказа учителя, показа и перечисления частей цветка с опорой на модель (таблицу) учащимся предлагается мысленно расчленить цветок, соблюдая определенную последовательность, показать и назвать его части, а также попытаться объяснить, почему отдельные из них называются *цветоножкой*, *цветоложем*, *чашечкой*. Вникая в смысл данных терминов, школьники с помощью учителя устанавливают их тесную связь с содержанием соответствующих понятий.

Работу по выяснению смыслового значения терминов в некоторых случаях можно начать прямо с сообщения темы урока. В частности, приступив к рассмотрению *речных рыб*, учащиеся предпринимают попытку их характе-

ризовать. Для этого учитель, обращая пристальное внимание класса на название темы, предлагает осмыслить каждое ее слово. При умелом руководстве школьники скажут, что будут изучать рыб, которые живут в реках и озерах (пресных водоемах), поэтому они так и называются, перечислят известных им рыб, с помощью учителя определят, какие из них относятся к речным.

Приемы выяснения семантики и этимологии терминов способствуют формированию у учащихся умений анализировать, выделять главное, то есть такая работа направлена на развитие их мыслительной деятельности. Особенно важно использовать эти приемы при введении иностранных терминов, прежде всего тех, перевод которых не дается в школьных учебниках: *споры*, *органойды*, *мембрана*, *цитоплазма* и др. Отсутствие перевода данных терминов на русский язык потребует от учителя значительных усилий по их запоминанию школьниками.

При объяснении новых терминов (повторном разъяснении) целесообразно использовать *аналитико-синтетический* прием с раскрытием их этимологического смысла. Например, при изучении внешнего строения листа учащиеся сталкиваются с новым термином — «хлорофилл». Данный термин греческого происхождения, он сложен по составу, так как образован двумя словами. Работа с термином может быть проведена следующим образом. После формирования у учащихся элементарных знаний о том, что в листьях растений содержится особое вещество, благодаря которому они окрашены в зеленый цвет, можно ввести термин «хлорофилл». Записав данный термин на доске (предъявив словокарточку), учитель поясняет, что он состоит из двух слов (анализ): «хлорос» (зеленый) и «филон» (лист) и делает их перевод. Объединив эти два слова (синтез), учитель обращает внима-

ние учащихся на смысловое значение термина «хлорофилл», совместив его с понятийным содержанием: *вещество, окрашивающее в зеленый цвет*.

Или другой пример. При изучении увеличительных приборов работа с термином «микроскоп» может осуществляться с использованием аналитико-синтетического приема в системе перехода от этимологического значения термина к его содержанию, который включает следующие действия: во-первых, первоначальное ознакомление с термином и написание его на доске (предъявление словокарточки) с одновременным показом микроскопа; во-вторых, расчленение термина (анализ) на составные части — «микро» и «скоп»; в-третьих, пояснение смысла каждой его части: «микрос» в переводе с греческого означает *маленький*, а «скопиен» — *рассматривать*; в-четвертых, синтез содержания и совместный вывод: название самого прибора раскрывает его назначение.

Необходимо отметить, что аналитико-синтетический прием работы с терминами можно применять для создания *проблемных ситуаций* на уроке и решения посильных для школьников *учебных проблем*. В частности, при выяснении роли света в образовании крахмала в листьях учитель может сформулировать перед учащимися следующие вопросы: «Как образуется крахмал в листьях? Почему этот процесс получил название фотосинтеза?». Первая проблема — как образуется крахмал в листьях — решается совместно в процессе демонстрации результатов ранее проведенного опыта, а вторая — в ходе работы с термином «фотосинтез». Учащиеся с помощью учителя определяют слова, составляющие этот термин. Учитель сообщает их перевод с греческого языка: «фото» — *свет*, «синтез» — *соединение*. Проанализировав термин и произведя синтез смыслового значения слов, составляющих данный термин, школьники под

руководством учителя решают и вторую проблему.

В процессе изучения естествознания нет необходимости в применении аналитико-синтетического приема с раскрытием этимологического смысла всех специальных терминов. Такая работа может вызвать большую перегрузку учащихся. Использование этого приема целесообразно в тех случаях, когда вводятся термины иностранного происхождения, которые к тому же даются в учебных книгах без перевода.

По известным причинам учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные затруднения в усвоении терминов с первого прослушивания или прочтения. Чтобы облегчить этот процесс, в некоторых случаях приходится прибегать к *терминам-заменителям*. В частности, учителя нередко при описании участников круговорота веществ вместо терминов «*продуценты*», «*консументы*» и «*редуценты*» вводятся такие, как «*производители*», «*потребители*» и «*разрушители*». Бесспорно, что в данном случае замена специальных терминов другими, более простыми и понятными, полезна, так как призвана облегчить понимание школьниками преподаваемого учебного материала.

На уроках естествознания целесообразно использовать и такой прием терминологической работы, который предупреждает *смешение* научных терминов с обиходными словами. Например, довольно часто учащиеся слышат термин «птичий базар». Первоначальная смысловая нагрузка этого словосочетания связывается школьниками с местом, где продаются птицы. Применяется же данный термин главным образом при характеристике скопления птиц в отдельных местах при их гнездовании (перелетах).

Рассмотренные выше приемы работы с терминами, применение которых целесообразно при *изучении нового материала*, органически вписывают-

ся в процесс формирования понятий, содействуют их усвоению, облегчают запоминание терминов. Не должны остаться без внимания учителя и такие приемы терминологической работы, как вычерчивание простейших *схем-опор*, заполнение несложных *таблиц*, написание *естествоведческих диктантов*, установление *соответствия*, *правильной последовательности*, *исключение лишнего понятия* и др. Причем применять их можно на других этапах урока: *закрепления изученного*, *проверки пройденного*, *обобщения и систематизации знаний*.

Очень важно, чтобы при изучении естествознания одни и те же термины использовались в *разных учебных ситуациях*: *произносились* учителем и учащимися, *записывались* ими в печатных тетрадях, применялись в процессе *наблюдений*, при выполнении *практических и лабораторных работ*. Последнее особенно значимо, так как позволяет соотносить природные объекты или отдельные части с их названиями. Например, при изучении сочных и сухих плодов, выполняя лабораторную работу, школьники рассматривают, распознают плоды, группируют по найденным с помощью учителя признакам, называют группы и объясняют происхождение их названий. Или, исследуя поперечные спицы ствола древесного растения, учащиеся не только выделяют кору, древесину, сердцевину, но и попытаются объяснить, почему эти слои так называются. При изучении стержневых и мочковатых корневых систем можно предложить школьникам измерить длину главного корня проросшего семени гороха, длину и количество боковых корней. Такая работа не только сосредотачивает внимание учащихся на определенных частях природного объекта, но и дает возможность ассоциировать соответствующие термины.

Таким образом, овладение школьниками научным языком естество-

знания связано с *системой терминологической работы*, включающей следующие приемы: *запись терминов на доске* (предъявление словокарточек), *проговаривание их вслух и про себя*, создание *словаря специальных терминов*, усвоение их *орфографии*, выявление *этимологии* и *семантики* терминов, их *синтез* и *анализ*, *соотнесение терминов с понятиями* и др.

В завершение необходимо особо подчеркнуть, что постоянная и кропотливая работа над специальными терминами позволяет не только проверить, как усваиваются те или иные естествоведческие понятия учащимися с интеллектуальной недостаточностью, но и предупредить возможные пробелы в самом начале их формирования. Иначе говоря, учителю следует тщательно работать над содержанием самих понятий, что будет способствовать в конечном счете лучшему запоминанию школьниками терминов, которыми они обозначаются.

Литература

- Анищенко, Л.Н. Работа с терминами на уроках биологии / Л.Н. Анищенко // Биология : газета изд. дома «Первое сентября». — 2008. — № 1. — С. 20–22.
- Зеркова, Р.В. Учим работать с терминами на уроках биологии / Р.В. Зеркова // Биология в школе. — 2005. — № 5. — С. 36–39.
- Кабелка, И.В. Обучение биологии учащихся вспомогательной школы / И.В. Кабелка. — Мн. : БГПУ, 2013.
- Кручинина, С.С. Преодоление трудностей при формировании понятий на уроках естествознания во вспомогательной школе / С.С. Кручинина // Дэфектология. — 1998. — № 1. — С. 20–25.
- Синев, В.Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В.Н. Синев, Л.С. Стожок. — Киев, Радянська школа, 1977. — С. 47–84.
- Таньков, Б.А. О биологических терминах, их отборе и дидактической переработке / Б.А. Таньков // Биология в школе. — 1970. — № 3. — С. 38–44.



В Москве состоялся Пятый фестиваль особых театров «Протеатр». Предлагаем читателям журнала размышления непосредственных участников этого уникального явления российской культуры — режиссера, руководителя театральной студии, и музыканта, долгое время работающего с театральным коллективом, в состав которого входят люди с ограниченными возможностями здоровья.

ПЯТЫЙ «ПРОТЕАТР»: ПЕРВЫЕ ИТОГИ

А.Б. АФОНИН,

*Интегрированная театральная студия «Круг II»,
Москва*

Завершился Пятый Всероссийский фестиваль особых театров «Протеатр». Каковы первые итоги? Пишу как сторонний наблюдатель, отсмотревший спектакли шести из семи дней, прошедший трехдневный мастер-класс и много говоривший с разными участниками. Участники очень довольны. Фестиваль нужен, он обладает большим коммуникативным и развивающим потенциалом. Он обладает также колоссальным творческим потенциалом, но по-прежнему боится этот потенциал вывести наружу. В переполненных до отказа залах было мало внешних, случайных зрителей, которые пришли бы за этим потенциалом. Мало потому, что залы вмещали в основном лишь участников фестиваля. Да, это прекрасно, что и показы, и мастер-классы, и питание, и даже проживание иногородних участников были локализованы в одном месте. Но при отсутствии внешнего зрителя фестиваль не выполнил свою миссию — демонстрацию лучших работ особого театра за последний трехлетний период для потенциально заинтересованного зрителя.

Кроме того, оказалось, что совершенно замечательный в плане современной творческой и социальной работы Культурный центр ЗИЛ пока не сумели перестроить под возможности

людей на инвалидных колясках, и волонтерам приходилось затаскивать людей на колясках по нештучным проемам на четвертый этаж.

В целом значительно вырос постановочный уровень практически всех театров, которые ранее участвовали в «Протеатре». Это не может не радовать. Во многом это связано с профессиональным ростом режиссеров, их театральное мышление. Видно, что темы, обсуждавшиеся или заявленные так или иначе на предыдущих фестивалях, повлияли на качество современного театрального продукта. Так же очевидно, насколько выросли в плане человеческого общения и открытости к коммуникации сами коллективы. В первый день на моем мастер-классе побывали 60 человек, в числе которых были неслышащие, незрячие, люди с интеллектуальной недостаточностью, с проблемами психического здоровья, на колясках, режиссеры и особые актеры из Франции, Чехии, Польши, Украины — и все они могли работать друг с другом, используя язык тела и эмоций. И дело не только в театральных технологиях, но, прежде всего, в желании общаться друг с другом. Мы знаем, насколько трудно людям из разных инвалидных сообществ выходить за их пределы. А театр дает возможность встречи. В этом плане, конеч-



Приветственное слово оргкомитета Фестиваля (слева направо: режиссер, Народный артист России **А.А. Житинкин**, шеф-редактор службы информации государственного телеканала «Культура» **А.М. Райкин**, помощник председателя ВОИ **Т.В. Золотцева**, помощник посла по социальным вопросам Посольства Франции в Москве **М. Керли**)

но, пока недостижимым остается театр движения «ЛИК» из Ташкента, объединяющий в своей труппе очень разных и в плане развития, и в плане профессиональной подготовки людей и создающий при этом прекрасные, целостные пластические спектакли.

Возвращаясь к постановочным проблемам, хочется отметить ряд важных тем, которые проявляются, хотя и не всегда отмечаются зрителями. Один из вопросов был предложен председателем Оргкомитета фестиваля Натальей Поповой: какова должна быть драматургия особого театра? Этот вопрос поднимался на всех предыдущих фестивалях, и на него не было подходящего ответа. Но, на мой взгляд, сейчас наметились определенные тенденции, дающие на него внятный ответ. Вопрос выбора драматургии, а точнее — путь от замысла через создание сценического языка до воплощения постановки, — это вопрос, на который отвечает режиссер. И было бы большой ошибкой влиять на него в этом выборе. И лишь после того, как спектакль выходит на зрителя, мы можем сказать, насколько искусен режиссер, насколько мы читаем его замысел в тех выразительных средствах, ко-

торые он выбрал. И вопрос инспирации, пускового импульса к созданию спектакля, — это интимный вопрос творца. Кого-то вдохновляет Чехов, кого-то — Пушкин, кого-то — Беккет, кого-то — рассказы, написанные людьми с особенностями развития, а кого-то — вообще живописные полотна или абстрактные идеи. Но в особом театре есть очень важный критерий, по которому эта особенность театра и проверяется, — аутентичность исполнителя. Актер в особом театре — особый. Но он актер, а значит, должен уметь играть, должен понимать, что он делает на сцене, должен ориентироваться на зрителя, перед которым выступает. Вот здесь-то и проверяется мастерство режиссера как театрального педагога.



Режиссер **Лилия Севостьянова**, Театр движения «Лик», г.Ташкент



Мастер-класс *Андрея Афонина*

Не выставляет ли он актера в дурном свете, когда ставит перед ним непосильную задачу? Не выпячивает ли он себя, используя актеров в личных целях? Не использует ли он актеров для создания произведения, за которое актеры не могут никоим образом отвечать, так как не обладают соответствующими возможностями и способностями? Насколько язык театра, придуманный режиссером, адекватен для исполнителей?



Фрагмент спектакля ??????????

На прошедшем фестивале мы видели несколько блестящих режиссерских решений, несколько великолепных актерских работ, но были и тотальные провалы — фальшь, отсутствие режиссерского такта и неадекватность исполнителей. В качестве примера, свидетельствующего о том, насколько сложно ставить спектакли в особом театре, приведу пример очень уважаемого, прекрасного испанского коллектива «Данса Мобиле», показавшего под занавес фестиваля пластический спектакль по текстам актера с синдромом Дауна. Мы увидели прекрасную подготовку танцоров с синдромом Дауна. Они создали пусть не очень сложный, но вполне современный пластический мир. По замыслу создателей, как это следует из аннотации, спектакль посвящен мечтам человека с синдромом Дауна, которые меняют его жизнь и призваны изменить и нашу. Они просят для этого всего одну секунду. Финальная часть спектакля аннотируется так: «Это я, такой, какой я есть». И это — сцена, в которой актер с синдромом Дауна прекрасно пластически изображает французского шансонье и имитирует пение под фонограмму. Зрители аплодируют забавной сцене и прекрасной игре актера, и спектакль завершается. А у меня возникает вопрос: вся предыдущая пластическая работа танцоров была нужна только для того, чтобы прийти к такому финалу, где утверждается, что человек с синдромом Дауна может лишь подражать чужому пению и в этом «он такой, как есть»? И это финал? Мне жаль, что режиссер перечеркнул прекрасную, искреннюю работу танцоров таким как бы легким, но очень принципиальным финалом.

В подобные ловушки мы все так или иначе попадаем. И нам, конечно, важно общаться друг с другом и вырабатывать профессиональный язык общения. И фестивали — помощь в этом. Спасибо пятому «Протеатру»!

МОЖНО ЛИ УВИДЕТЬ МУЗЫКУ? РАЗМЫШЛЕНИЯ МУЗЫКАНТА О ТЕАТРЕ НЕСЛЫШАЩИХ

Н.Ф. БАБИЧ,

Академия переподготовки работников искусства,
культуры и туризма, Москва

Начать разговор о музыкальном оформлении спектакля в «особом» театре мы могли бы с рассмотрения широкого круга общих вопросов, связанных с местом музыки в театре вообще. Действительно, говоря о роли музыки, активно участвующей в формировании и развитии основного конфликта, приходится то и дело обращаться к примерам из профессионального театра. С одной стороны, это естественно — учитывая многовековой опыт развития театрального искусства. С другой стороны, не совсем этично мерить мерками профессионального искусства экспериментальные произведения «особого» театра, который находится еще только на пути формирования собственного языка и использует нетрадиционные средства выразительности.

Поэтому в рамках данной статьи необходимо сузить проблему: оставим в стороне рассмотрение такого глобального вопроса, как недооценка роли музыки режиссерами — это общий недостаток многих не только самодеятельных, но и профессиональных коллективов. Не станем касаться и одной из причин этого — недостатка методической литературы в этой области и, как следствие, преобладания интуитивных подходов к музыкальному оформлению. Остановимся здесь на том месте, которое занимает музыка в спектакле с участием слабо- и неслышащих актеров. На фестивале «Протеатр» в 2013 г. были представлены четыре таких коллектива: «Жест» (Новосибирск), «Индиго» (Пермь), «Недослов» (Москва) и «Жест» (Великий Новгород). Ко-

личество слабослышащих актеров в названных коллективах различно, и это — одно из обстоятельств (наряду с сюжетом, жанром, художественными и реабилитационными задачами и пр.), которое, очевидно, влияло на принципы музыкального оформления. Если в смешанных коллективах с минимальным участием актеров с нарушенным слухом (2–3 человека, как в новгородской труппе) вопрос о воздействии музыки на особых актеров может даже не ставиться, то в театре, полностью специализирующемся на творчестве неслышащих (новосибирский «Жест»), он едва ли не первоочередной. Согласитесь, правомерен вопрос: «Для чего людям музыка, если они не могут ее слышать»? Конечно, можно на это возразить, что, например, бывают случаи неполной глухоты или что сильные звуковые вибрации вполне ощутимы через тело. Однако в таком случае речь идет о желании доказать, что «мы такие же как все», «мы можем слышать музыку не хуже других» и т. п. Позиция, сама по себе обреченная на неудачу. Не честнее ли прямо заявить: «Мы — особенные», «У нас это по-другому»?

Музыка есть искусство сочетания звуков, «искусство интонируемого смысла», согласно асафьевскому пониманию музыки¹. Слабослышащий воспринимает, в лучшем случае, лишь

¹ Б.В. Асафьев (1884–1949) — русский композитор, критик, автор капитального исследования о музыке «Музыкальная форма как процесс» (1930–1947), в котором изложена теория интонации как специфической формы проявления мысли в музыке.

самую грубую «звуковую основу», физические вибрации, громкие акценты. Но ведь это не какая-то «особенная» способность глухого человека, это воспринимают все! К тому же данный уровень восприятия относится не столько к природе чисто музыкального явления («интонируемого смысла»), сколько к физическим качествам любого другого звукового артефакта: грохота дрели, ударов молота и т. п. Эффект тот же, от молота даже ярче, нежели от звука виолончели. Сила воздействия музыки — не только в ее физических свойствах, но в первую очередь в эстетических качествах этих свойств, в осмысленно воспроизведенной звуковой форме-содержании. Поэтому то, что может «услышать» глухой, музыкой назвать весьма затруднительно. И если стремиться в буквальном смысле представить звуковые ощущения глухого, то, скорее всего, это мир тишины.

Но абсолютной ли тишины? Вот он, вопрос вопросов, ответа на который и ждет зритель, когда приходит смотреть такой специфический спектакль. Вместо ответа его «кормят» байками про то, что глухие тоже слышат, или про то, что отсутствие слуха вовсе не мешает им жить и даже танцевать... И дело вовсе не в том, заметит или не заметит зритель прячущегося в кулисах хореографа, показывающего актерам доли такта на пальцах. Кстати, только благодаря подобным ухищрениям неслышащие создают подобие танца, иногда вполне ритмичного. Однако в основе этого «приема» лежит не *переживание* особым актером музыки, а всего лишь четкое следование заученным схемам движений в ритме, который визуализирован для них тем или другим способом. И какова же ценность такой терапии средствами театра для актера, лишенного способности слышать? Присутствует ли здесь развитие музыкального слуха или чувства ритма? В чем здесь проявление

целительного действия «особого» искусства?

Даже в том случае, когда стараниями режиссера слабослышащий логично вписан в действие (как в спектакле «Желтый ангел»), а музыка выполняет функцию стилистического контекста, своеобразного временного маркера, она не имеет никакого отношения к выражению той особой реальности, в которой находится актер с нарушенным слухом. Музыка нужна слышащему зрителю, она уточняет содержание и несет очень определенный эмоциональный заряд. Изменится музыка — изменится и смысл сцены.

А теперь представим, что в зале находится слабослышащий зритель, для которого данный информационный канал попросту недоступен. Можно перевести текст на язык жестов, но объяснять музыку жестами — занятие неблагодарное, если не бесполезное. Следовательно, глухой воспримет сцену со значительными потерями в содержании. Так что же, спектакль должен идти в полной тишине? Возможно и такое. Ведь отказался же в свое время Этьен Декру² от музыки в пользу выразительности пластики тела! Пантомиму (буквально переводится как «изображаю все»), этот древнейший язык художественной выразительности, часто называют видимой музыкой.

Ну а если большая часть пластических сцен сопровождается, как в спектакле «Я — глухой», музыкой, которую не способны слышать ни актеры, ни слабослышащие зрители — а таких в зале было немало, — то какова

² Этьен Декру (1898–1991) является создателем уникальной системы телесного воспитания актера, известной под названием «MIME PUR». Декру проповедовал отказ от всех средств театральной выразительности (цвета, музыки, костюмов, декораций) во имя одной цели — говорящей пластики тела актера. Эта установка выражена в его знаменитой фразе «голый человек на голой сцене». Из школы «MIME PUR» вышли знаменитые мимы М. Марсо, Ж.-Л. Барро.

цель введения музыки в действие? Мы опять сталкиваемся с примером спектакля, ориентированного на восприятие «нормального» зрителя. Значит ли это, что разговоры об особой субкультуре носят теоретический характер? На практике мы никак не можем избавиться от критериев правильного и полноценного в смысле средств выразительности, с которыми подходят к профессиональному театру. Вероятно, такое положение дел неизбежно в силу того, что режиссеры, по определению, не относятся к категории «особых». Следовательно, они опираются на «нормативный» культурный опыт, начиная с идеологии и кончая методами работы. Оно и понятно. Ведь если не существует сформированных критериев качества особого искусства, опираться не на что. Есть ли выход из подобной ситуации?

Как видим, это довольно сложный комплекс проблем, перетекающих из одной в другую. Если говорить откровенно, то «критерий качества» зачастую исключительно субъективен и находится внутри режиссера «особого» театра, взявшего на себя ответственность. По большей части он опирается на результаты личного эксперимента и наблюдения, руководствуется собственным опытом, часто замыкаясь в самом себе.

Нельзя не согласиться, что в ситуации культурной и социальной изоляции прогресс в данной сфере вряд ли был бы возможен. Поэтому идея «Протеатра», на наш взгляд, представляет собой удивительный прорыв в осознании ценности и необходимости обмена опытом, в преодолении узкостудийного подхода к решению глобальных проблем. Огромной позитивной ценностью деятельности «Протеатра» является политика привлечения известных и, главное, открытых для нового деятелей театра и искусства и включения их в процесс обсуждения творчества самодеятельных коллективов.

Организация тематических мастер-классов, лекций и лабораторных показов способствовала не только повышению уровня осмысленности творческих процессов, но и более конкретному определению проблематики «особого» театра в нынешней России.

Часто говорят о необходимости поиска специфического языка «особого» театра, который был бы доступен не только «особому» актеру, но и «особому» зрителю. Речь идет, конечно же, не о снижении эстетических и интеллектуальных параметров искусства, но о выработке нового подхода к самому, казалось бы, давно определенному и неизблемому понятию эстетического. Не стоит забывать, что музыка, которую мы имеем удовольствие слушать и слышать сегодня в концертных залах, имела весьма безыскусных «прародителей». Архаичная культура, фрагментарно сохранившаяся в искусстве северных народов, народной культуре средней России, Африки, Океании и других регионов, экспонирует некоторые формы синкретического искусства, т. е. искусства, в котором невозможно разделение на музыку и движение, речь и действие. Возможно, именно в архаичных видах искусства отыщется код для решения проблемы взаимодействия культур – «искусной», рафинированной, ориентированной на преодоление природных ограничений и «безыскусной», аутентичной, природной, базирующейся на возможностях и особенностях конкретной человеческой общности.

Одна актриса новосибирского театра «Жест» в своем монологе из спектакля признается, что не может слышать музыку. Но, оказывается, она может ее видеть! Не здесь ли ключ к началу понимания того, что чувствует неслышащий актер, как он понимает феномен музыки, или, вернее, как переживает ее? Не здесь ли специфика «особого» искусства как особого видения мира?



ОБУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИМ ДЕЙСТВИЯМ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

А.А. ЛЮБИМОВ,

М.П. ЛЮБИМОВА,

*Институт коррекционной педагогики РАО,
Москва*

Успешная интеграция инвалидов в общество зависит не только от полученного образования, но и от уровня социализации. Само по себе среднее специальное или даже высшее образование без социальных навыков, т. е. умения обслужить себя, самостоятельно передвигаться и взаимодействовать с окружающими, не позволяет человеку с инвалидностью построить полноценную и счастливую жизнь.

Наряду с академическим компонентом, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, получают в системе специального образования знания, умения и навыки, предусмотренные компонентом социальной компетенции. Сюда входят такие дисциплины, как социально-бытовая ориентировка (СБО) или социально-бытовая адаптация (СБА), развитие коммуникативных навыков и т. д.

Основными коррекционными дисциплинами в специальных (коррекционных) образовательных школах III–IV вида являются пространственная ориентировка и социально-бытовая ориентировка, так как они закладывают основу социализации и успешной интеграции ребенка с нарушением зрения в общество.

В данном направлении в специальной коррекционной школе для детей с нарушением зрения работает коман-

да педагогов: воспитатели (во время внеурочной деятельности), учителя по социально-бытовой ориентировке и домоводству, которые на специально организованных занятиях формируют необходимые в жизни бытовые и социальные навыки начиная от самых элементарных (навыки личной гигиены и т. п.) и заканчивая более сложными, такими, как приготовление пищи, уборка квартиры и т. д.

Как известно, *навык* — это умение, приобретённое упражнениями, созданное привычкой. *Умение* же — это способность выполнять какую-либо работу, делать что-либо, приобретенная в результате обучения, опыта и т. п. Как видно из приведенных определений, умение и навык неразрывно связаны друг с другом. В процессе обучения у человека сначала появляется умение, а затем оно переходит в навык. Возможен и другой вариант — несколько умений, объединяясь, формируют определенный навык.

Рассмотрим это на примере элементарного на первый взгляд действия — мытья рук. Кажется бы, что тут сложного? Включил воду, намылил руки, смыл мыло и выключил воду. Однако, когда мы моем руки не задумываясь, т. е. не контролируем каждый из этапов, — это уже сформированный навык, состоящий из нескольких умений. Мы умеем:

- включать и выключать воду;
- контролировать температуру воды;
- пользоваться жидким и/или кусковым мылом;
- намывать руки и смывать с них мыло;
- использовать полотенце.

Действие элементарное, но из него мы выделили, как минимум, 5 умений.

Обучение чему-либо слепых и слабовидящих сопряжено с тем, что этих детей необходимо специально обучать каждому умению, формировать каждый навык. Дети с глубоким нарушением зрения (тотально слепые, слепые с остаточным зрением) не обучаются предметно-практическим действиям по подражанию.

Для формирования умений и навыков у таких детей необходимо проводить специальные занятия по формированию предметно-практической деятельности, либо включаться в режимные моменты и обучать, используя тифлопедагогические методы, тем или иным умениям, а затем формировать навык. Некоторые родители и педагоги ошибочно полагают, что если они комментируют свои действия, то этого уже достаточно для того, чтобы слепой ребенок научился выполнять то или иное действие. Напротив, такое поведение старших приводит к вербализму: ребенок только на словах может совершенно точно описать каждое действие и явление, при этом иногда складывается ложное впечатление, что он по-настоящему понимает, о чем говорит. Но на деле может выясниться, что ребенок не только не знает, как выполнять действия, о которых говорит, но и не узнает предметы, о которых рассказывает, если дать ему их в руки.

Чтобы обучить слепого или слабовидящего тому или иному умению и/или навыку, необходимо его скрупулезно проработать с учетом специфики обучения лиц с нарушением зрения. При этом важно не только проработать то,

чему необходимо обучать, но и оценить уровень безопасности, а также подобрать правильные, однозначно понимаемые слова для описания действия и названия предметов, продумать, как человек с глубоким нарушением зрения самостоятельно, без контроля зрения может оценить качество выполнения действия.

Использование правильных слов, точно и однозначно передающих смысл и содержание, описывающих действие, а также название предмета или иного объекта, очень важно при формировании навыка.

В процессе экспериментальной работы мы столкнулись с тем, что, даже несмотря на понимание проблем детей с нарушением зрения и знание специфики обучения, педагоги и воспитатели не уделяют должного внимания правильному использованию терминов и понятий.

Проиллюстрировать недостаточную проработку терминологической основы при формировании навыка можно на примере обучения ребенка навыку заваривания чая.

Чтобы заварить чай, необходимо определиться с тем, какой именно чай мы будем заваривать. Многие педагоги и воспитатели говорят: «Берем черный сорт чая и насыпаем в заварочный чайник...». Обратимся к словарям. *Сорт* — категория, разряд или разновидность какого-либо товара, изделия, продукта и т. п. Например, мука второго сорта или индийский чай высшего сорта. Таким образом, получается, что чай у нас может быть только высшего, первого и т. д. сортов. Иными словами, сорт определяет уровень качества того или иного продукта, предмета, объекта и т. д.

Разобравшись с понятием «сорт», остается решить задачу определения чая — что такое черный, зеленый, красный чай? И опять нам на помощь приходит словарь. *Вид* — понятие, обозначающее ряд предметов

или явлений с одинаковыми признаками и входящее в более общее понятие рода. Таким образом, когда мы выбираем, какой чай заваривать — черный, зеленый, красный, белый и т. д., мы выбираем вид чая, а уже выбрав его, мы можем обратить внимание на качество, т. е. выбрать сорт — высший, первый и т. д.

Значит, мы должны описать действие иначе: «Выбираем вид чая для заваривания (черный, зеленый, красный и т. д.); засыпаем заварку в заварочный чайник...».

Казалось бы, какая разница, как классифицировать чай — по сортам или по видам? Все равно все друг друга понимают, и в магазине у слепого или слабовидящего не возникнет проблем, если он попросит черный сорт чая.

Л.С. Выготский писал: «Вербализм — это употребление слов, за которыми не скрывается никакого смысла, содержания, значение которых остается пустым»¹. По нашему мнению, вербализмом является не только отсутствие содержания у термина и/или понятия; искаженное, неверное содержание понятия и/или термина тоже можно считать вербализмом.

Педагог, не проработавший понятийный аппарат и терминологическую основу навыка, который он формирует, создает условия для возникновения у воспитанника вербализма. Иными словами, формируя тот или иной навык, педагог или воспитатель, сам того не желая, создает предпосылки для возникновения вербализма, закладывая искаженную или неверную основу в термины и понятия вследствие использования неточных или неверных понятий и терминов.

Для того чтобы избежать множества ошибок при формировании навыка у слепых и слабовидящих, мы предлагаем, перед тем как приступить к его

формированию, не только проанализировать используемые понятия и термины, но и описать последовательность действий.

Чтобы проанализировать и описать, как выполняются все действия формируемого навыка, нам необходимо сформулировать конечную цель и составить алгоритм осуществления навыка. Затем надо разбить каждый пункт алгоритма на компоненты для его выполнения. При этом, прорабатывая каждый этап выполнения описываемого действия, необходимо продумывать и прописывать специфику выполнения данного этапа для ребенка с глубоким нарушением зрения, учитывая контроль выполнения и достижения результата.

При анализе формируемого навыка необходимо также учитывать уровень развития ребенка и его опыт. Для этого мы опираемся на имеющиеся знания, фиксируя их как необходимые предпосылки, а также умения и навыки, фиксируя их как сформированные понятия и навыки на момент обучения новому навыку.

Для качественного обучения необходимо:

- создать подробный алгоритм действий формируемого навыка;
 - описать последовательность действий при выполнении каждого этапа формируемого навыка, учитывая специфику действий без зрительного контроля;
 - продумать формирование и наполнение содержанием и смыслом используемых терминов и понятий;
 - выявить несформированные понятия и термины или их ошибочное смысловое наполнение;
 - продумать способ самостоятельного контроля результата выполненного действия;
 - продумать закрепление сформированных знаний, умений и навыков.
- Описывая последовательность действий для выполнения каждого этапа

¹ Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Основы дефектологии / Л.С. Выготский / М. : Педагогика, 1983. — 368 с. — Т. 5. — с. 214.

формируемого навыка, необходимо подробно продумать сами действия: как они будут выполняться, какая рука будет осуществлять само действие, какая — использоваться для контроля и т. д. Педагогом подробно описывается каждое действие — так, чтобы каждый пункт мог выступать конкретным руководством к действию. Другими словами, алгоритм должен быть описан так, чтобы его мог использовать в работе с детьми любой педагог.

Для продумывания и описания действий мы предлагаем пользоваться следующей формой:

1. Название (что будем формировать)

2. Алгоритм действий (разбиваем действия на блоки)

1)

2)

3. Разбивка блоков алгоритма на компоненты (в каждом блоке подробно, поэтапно описываем действия)

1)

а)

б)

2)

а)

б)

4. Необходимые знания (в этом разделе перечисляем то, что ребенок должен знать, чтобы выполнить то или иное действие, например, знать строение предмета и т. п.)

1)

2)

5. Сформированные понятия и навыки (необходимо перечислить сформированные понятия и навыки, имеющиеся у ребенка на момент освоения данного навыка)

Сформированные понятия

1) Понятия направления (например: слева/справа, впереди/сзади, сверху/снизу, внутри/снаружи/между и т. д.)

а)

б)

2) Другие понятия

а)

б)

Сформированные навыки (описываются те навыки, которые у ребенка уже должны быть сформированы на момент обучения новому навыку. Например, если выучите ребенка чистить зубы, то к этому времени он уже должен уметь мыть руки, пользоваться полотенцем и т. д.)

1)

2)

Сформированные моторные навыки (например, сжимать/разжимать, хватать/отпускать, откручивать/закручивать, круговые движения кистями рук и т. д.)

1)

2)

Навыки слухового восприятия (например: способность определять на слух, что потекла вода, напор воды и т. д.)

1)

2)

Навыки обонятельного восприятия (например: способность отличать с помощью обоняния зубную пасту от других продуктов в тюбиках, чай от кофе и т. д.)

1)

2)

Другие навыки

1)

2)

На первый взгляд, столь подробное описание может показаться излишним, но мы считаем, что имеет смысл описать таким образом несколько действий, чтобы понять специфику и ничего не упустить. В дальнейшем, когда у педагога или родителей появится опыт в обучении ребенка с глубоким нарушением зрения, все будет получаться автоматически.

Проанализированный и описанный навык может быть применён не только к ребёнку, для которого он разрабатывался, но и для других детей. В этом случае описанные «необходимые предпосылки» и «сформированные понятия и навыки» становятся для нас той основой, на которую мы должны опираться при формировании данного навыка. Иными словами, можно сказать, что не-

обходимые предпосылки и сформированные понятия и навыки являются зоной актуального развития и, в свою очередь, сами по себе представляют зону ближайшего развития для ребенка, не овладевшего данными навыками.

Следует отметить, что накопленный материал с описанными алгоритмами действий позволит в случае смены тифлопедагога или воспитателя в кратчайшие сроки проанализировать работу коллеги, успехи ученика и продолжить обучение, имея четкие представления о пройденном и усвоенном материале. При этом всегда можно вернуться к любому из предыдущих занятий и закрепить материал, предъявляя привычные для ребенка требования и используя знакомые оценки выполнения действий.

Подобные алгоритмы разрабатываются не только для предметно-практических действий по самообслуживанию, но и по другим учебным предметам, таким, как математика, физика, физкультура и т. д.

В отечественной литературе уже были предложены подробные алгоритмы обучения детей с глубоким нарушением зрения. Так, например, В.З. Денискина в своем методическом пособии «Средства обучения математике в начальных классах школ слепых» приводит точные алгоритмы измерения и вычерчивания отрезков. Приведем отрывки из этого методического пособия:

«Описание этапов измерения отрезков:

1. Левый конец линейки совмещается с левым концом отрезка, который прощупывается за счет засечки, т. е. черточки, ограничивающей левый конец отрезка.

2. Линейка удерживается левой рукой в занятом прежде положении. Правой рукой линейка направляется вдоль отрезка.

3. Указательным пальцем правой руки фиксируется деление линейки,

соответствующее концу измеряемого отрезка (конец отрезка хорошо прощупывается благодаря засечке).

4. От левого конца линейки отсчитывается то количество сантиметров, которое укладывается до деления, зафиксированного указательным пальцем правой руки (некоторым детям легче вести отсчет указательным пальцем правой руки в обратном — справа налево — направлении). На этом этапе нет необходимости удерживать линейку вдоль измеряемого отрезка.

Отметим, что для облегчения перехода к обучению слепых детей вычерчиванию отрезков с помощью линейки на приборе Брайля необходимо:

а) сформировать у учащихся представления о прямой и отрезке, а также практические навыки их построения;

б) потренировать детей в построении отрезков по заданному количеству клеток прибора Брайля».

Мы видим, что В.З. Денискина сначала предлагает подробное описание действий, а затем перечисляет необходимые навыки и представления, которые должны быть уже сформированы для успешного овладения новым навыком.

Далее автор предлагает последовательные этапы вычерчивания отрезков:

1. Фиксируется (отмечается) начало отрезка: накалываются 1, 2 и 3-я точки в клетке прибора Брайля.

2. Правый конец линейки совмещается с началом отрезка.

3. Правый конец линейки придерживается правой рукой у начала отрезка.левой рукой в это время линейка направляется таким образом, чтобы она легла вдоль строки прибора. Одновременно отсчитывается требуемое количество сантиметров.

4. Указательным пальцем левой руки на линейке фиксируется деление, соответствующее величине отрезка. Далее указательный палец перемещается в клетку, находящуюся напротив найденного деления.

5. Линейка убирается правой рукой. Затем этой же рукой берется грифель и делается засечка в зафиксированной указательным пальцем левой руки клетке.

6. До начала отсчета (там же, где сделана засечка точками 1, 2, 3) в каждой клетке правой рукой накалываются 2-я и 5-я точки.

После предложенного алгоритма автор также уточняет, что, приступая к обучению детей измерению отрезков с помощью линейки для слепых, необходимо объяснить, что начало линейки — это 0 см, а расстояние до первой длинной черточки и между всеми соседними длинными черточками равно 1 см, и т. д. То есть так же описываются понятия, навыки и т. д., необходимые для успешного овладения новым навыком.

Мы рекомендуем всем педагогам, которые только начинают работать с детьми с нарушением зрения, продумывая, как научить слепого ребенка тому или иному действию, попробовать сначала самому выполнить его без контроля зрения (желательно под присмотром зрячего коллеги), а затем подробно описать по предложенной форме. Алгоритмы можно описывать и коллективно, с привлечением передовых педагогов школы, если пришлось столкнуться с какой-то сложной задачей. Таким образом в образовательном учреждении может накопиться достаточное количество алгоритмов, которые потом могут оказаться полезными для вновь пришедших, малоопытных педагогов или родителей.

Конечно, стоит заметить, что выполнение какого-либо действия без контроля зрения может осуществляться разными способами. Это, безусловно, тоже нужно учитывать и сначала обучать ребенка наиболее простому или доступному варианту, но в дальнейшем показать ему и другие.

Так, например, чтобы определить нужное количество зубной пасты для того, чтобы потом почистить зубы, можно использовать несколько при-

емов: выдавить зубную пасту непосредственно на щетину зубной щетки, контролируя нужное количество пальцем; выдавить зубную пасту на палец, а потом нанести ее на зубную щетку или на зубы; выдавить необходимое количество пасты сразу на зубы и т. д. Сначала во время формирования навыка чистки зубов нужно показать один, наиболее простой способ, например, выдавить пасту на палец или непосредственно в рот. Но, когда ребенок в должной мере освоит этот прием, нужно показать, как наносить зубную пасту на щетину зубной щетки, контролируя количество свободным указательным или большим пальцем той же руки, которая держит щетку, так как это может понадобиться ребенку в той или иной жизненной ситуации.

Аналогично обстоит дело и с обучением наполнения стакана жидкостью. Конечно, начинать обучение мы будем, используя холодную воду, так как это является более безопасным. Способов определения количества жидкости в стакане множество: можно «отмерить» уровень воды пальцем; ограничить количество воды по времени наливания или тяжести стакана; можно проверить уровень воды ложкой и т. д. Также можно использовать электронный индикатор уровня жидкости. Начать обучение можно, например, ис-



пользуя в качестве ограничителя указательный палец. Но мы должны объяснить ребенку, что кипяток опасно контролировать пальцами, а наливая чай гостям, следует учитывать, что это неприлично, так как людям будет неприятно пить воду после того, как в ней побывали чужие пальцы.

Таким образом, при описании алгоритма следует учитывать все возможные варианты решения задачи, обдумать и прописать их.

Также следует учитывать, что для поиска идеального решения нужны время и опыт, поэтому описанные алгоритмы могут изменяться, улучшаться или даже перерабатываться, если то, что казалось вам простым, на практике вдруг окажется для детей невозможным.

Предлагаем в качестве примера несколько вариантов алгоритмов, разработанных учителями школ для детей с нарушением зрения.

Т.В. Ткаченко,
 учитель-тифлопедагог,
 «Михайловская специальная
 (коррекционная) общеобразовательная
 школа-интернат IV вида»,
 п. Михайловка Волгоградской обл.

Формирование навыка использования пипетки

1. Алгоритм действий

- 1) Сядь за стол.
- 2) Найди на столе пипетку.
- 3) Набери в пипетку воду из стакана.
- 4) Капни несколько капель на внешнюю сторону руки.
- 5) Протри руки полотенцем.

2. Разбивка блоков алгоритма на компоненты

- 1) Сядь за стол:
 - а) слежением найди угол стола;
 - б) обследуй стол и предметы, находящиеся на нем (стакан с водой, коробка с пипеткой, полотенце);
 - в) возьми полотенце и расстели его на своих коленях;
- 2) Найди на столе пипетку:
 - а) найди на столе коробку;
 - б) возьми в руки предмет, находящийся в ней (пипетку);
 - в) обследуй его, определи, из каких частей он состоит (твердой и мягкой, одна половина — стекло, другая — резина);
 - г) осторожно, без нажима возьми пипетку за середину резиновой части указательным и большим пальцем так, чтобы пипетка располагалась между ними и параллельно им;
 - д) теперь сожми резинку указательным и большим пальцами (резинка находится между ними), затем расслабь нажим, продолжая удерживать пипетку между пальцами;
 - е) выполни это сжатие и расслабление несколько раз;
 - ж) положи пипетку на место (в коробку).

3) Набери в пипетку воды из стакана:

- а) слежением найди стакан с водой и поставь его перед собой, придерживая его левой рукой;
- б) возьми в правую руку пипетку (без нажима) за середину резиновой части указательным и большим пальцем, так, чтобы пипетка располагалась между ними и параллельно им. (Здесь и далее подразумевается, что правая рука является ведущей. В



противном случае следует соответствующим образом изменить инструкции.);

в) осторожно опусти ее вертикально в стакан так, чтобы стеклянная часть погрузилась в воду;

г) сожми резинку указательным и большим пальцами (резинка находится между ними) и ослабь нажим;

д) подними пипетку над стаканом и сожми резинку пипетки (ты услышишь звук льющейся воды);

е) осуществи контроль: на слух (вода из пипетки льется в воду в стакане), рукой (контроль свободной рукой положения стакана);

ж) выполни пункты в, г, д, е несколько раз.

4) Капни несколько капель на внешнюю сторону руки:

а) набери в пипетку воды правой рукой;

б) не нажимая на резинку, а лишь слегка придерживая ее, поставь пипетку вертикально на тыльную сторону левой руки;

в) немного приподними пипетку над рукой, слегка сожми резинку и тут же расслабь пальцы;

г) повтори пункт «е»: слегка сожми резинку и тут же расслабь пальцы;

д) осуществи контроль (на слух и рукой).

5) Протри руки полотенцем:

а) положи пипетку в коробку;

б) возьми полотенце с колен и протри руки.

3. Необходимые знания

Строение пипетки, функциональное назначение пипетки, правила хранения пипетки.

4. Сформированные понятия и навыки:

1) Понятия направления: спереди/сзади, вверх/вниз, горизонтально/вертикально, параллельно (если этот термин уже пройден по программе).

2) Сформированные моторные навыки: способность сжимать что-либо: держать и отпустить; ловкость кисти и пальцев.

3) Навыки слухового восприятия: различение звуков струи воды, льющейся в воду и на твердую поверхность (стол).

Н.Д. Луговкин,
учитель технологии,
«Ивановская специальная
(коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат IV вида»,
Иваново

Формирование навыка забивания гвоздя (в учебной мастерской)

Для формирования данного навыка необходимо организовать рабочее место, состоящее из следующих компонентов:

- столярный верстак;
- заготовки древесины (хвойной породы);
- разнообразные гвозди (30 мм, 40 мм, 50 мм, 60 мм, 70 мм);
- столярный молоток (с квадратным бойком);
- плоскогубцы.

1. Алгоритм действий

- 1) знакомство с рабочим местом;
- 2) выбор заготовки древесины и гвоздя;
- 3) наживление гвоздя в древесину (обрезок доски);
- 4) заколачивание гвоздя в заготовку;
- 5) контроль выполнения действия.



2. Разбивка блоков алгоритма на компоненты

- 1) Знакомство с рабочим местом:
 - а) последовательно, слева направо осмотри верстак;
 - б) определи местоположение каждого объекта;
 - в) подготовь рабочее место, расставив инструмент и заготовки в удобном положении.
- 2) Выбор заготовки древесины и гвоздя:
 - а) подбери заготовку нужного размера;
 - б) подбери гвоздь нужного размера;
 - г) подбери необходимый инструмент: молоток и плоскогубцы.
- 3) Наживление гвоздя в древесину:
 - а) закрепи заготовку в тисках столярного верстака;
 - б) возьми левой рукой гвоздь нужного размера;
 - в) правой рукой определи место, в которое должен быть забит гвоздь, и закрепи на нем острие гвоздя;
 - г) закрепив гвоздь на заготовке, большим и указательным пальцами левой руки удерживай гвоздь за середину стержня;
 - д) правой рукой возьми молоток за ударную часть;
 - ж) установи боек ударной части молотка на шляпку гвоздя;
 - з) приподнимай боек и с некоторым усилием опускай его на головку гвоздя (постукивай по ней);
 - и) продолжай забивать гвоздь, держа молоток за ударную часть, до тех пор, пока гвоздь не войдет в заготовку;
 - к) проверь левой рукой наличие наживленного гвоздя.
- 4) Заколачивание гвоздя в заготовку:
 - а) левой рукой возьми плоскогубцы и закрепи их на середине гвоздя;
 - б) правой рукой возьми молоток за середину ручки;
 - в) кистью руки приподнимай молоток и опускай его на шляпку гвоздя (рассчитывай амплитуду движения молотка так, чтобы не нанести себе травму);
 - г) забивай гвоздь, придерживая его плоскогубцами;

- д) после того как шляпка гвоздя коснется плоскогубцев (момент определяется по звуку), убери плоскогубцы;
 - е) заколоть гвоздь до конца.
- 5) Контроль выполнения действия:
 - а) осмотри кончиками пальцев результат работы на доске;
 - б) определи, забит ли гвоздь полностью или у него загнулась шляпка;
 - в) переверни доску и, ощутив ее с обратной стороны, определи, прошел ли гвоздь насквозь;
 - г) если гвоздь прошел насквозь, загни его конец (вдоль структуры волокон доски);
 - д) если шляпка загнулась, то, используя пассатижи, выправи гвоздь и постарайся забить его до конца.

3. Необходимые знания

Техника безопасности; функциональное назначение гвоздя, молотка, пассатижей и других инструментов; строение инструментов.

4. Сформированные понятия и навыки

Сформированные понятия:

- 1) Понятия направления: вертикально, вверх, вниз, под углом.
- 2) Понятия размера: толстый, тонкий, длинный, короткий, большой, маленький.
Сформированные навыки:
 - 1) Моторные навыки: движения кисти руки, предплечья; ловкость пальцев руки; удержание молотка в положении, при котором его боек находится на одной вертикальной оси с гвоздем.
 - 2) Навыки работы с инструментами: работа с пассатижами (выпрямление загнутого гвоздя или шляпки); умение загибать конец гвоздя; умение закреплять заготовки в столярных тисках.
 - 3) Навыки слухового восприятия: различение звука удара молотка по гвоздю и дереву (доске); различение по звуку силы удара молотком по шляпке гвоздя.

Литература

- Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5.
- Денискина, В.З. Средства обучения математике в начальных классах школ слепых / В.З. Денискина. — М. : ВОС, 1991.



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Л.А. КАЛАБИНА,

С.А. КОЗАЧУК,

ГБОУ детский сад № 2635, Москва

В детском саду музыкальные занятия являются обязательной частью программы и направлены на обучение и воспитание дошкольников. Музыка влияет на эмоциональное развитие детей, способствует развитию слухового внимания и восприятия, чувства ритма, а также положительно воздействует на двигательную сферу ребенка и развитие речи.

Мы представляем опыт проведения музыкальных занятий в детском саду № 2635 Москвы. В 2006 г. в учреждении были открыты две, а в настоящее время насчитывается уже шесть групп комбинированной направленности, в которых воспитываются и обучаются дети с нормальным слухом и глухие дети, перенесшие кохлеарную имплантацию. Кроме воспитателей, в группе работает сурдопедагог, который проводит индивидуальные и фронтальные занятия как с имплантированными, так и с остальными детьми.

Музыка для детей после кохлеарной имплантации имеет огромное значение — ведь они начинают слышать благодаря проведенной хирургической операции по вживлению электродов во внутреннее ухо. Детям становится доступно восприятие окружающих звуков, речи и музыки. Но для того, чтобы научить детей опознавать звуки, понимать речь и самостоятельно говорить, необходима длительная, систематическая коррекционно-педагогическая работа.

На музыкальных занятиях имплантированные дети учатся вслушиваться в музыкальные звуки, начинают понимать и осознавать звучания, учатся соотносить их с предметами, экспериментируют со звуками, действуя со звучащими игрушками, и тем самым обогащают собственную картину мира. Музыкальные занятия способствуют развитию подражательной способности, пониманию правил поведения под звуки музыки, развитию волевых качеств, сопереживанию, взаимопомощи, коммуникации, что в целом положительно влияет на общее развитие детей.

В первые годы на музыкальных занятиях дети слышат звуки музыки, учатся правильно реагировать на них, накапливают опыт восприятия музыки, формируют первоначальные музыкальные впечатления, получают опыт сенсорно-слуховых и ритмических представлений, развивают способность интонирования мелодии голосом. В дальнейшем происходит координация слуха и голоса, музыки и движений, обогащаются знания детей о музыке, формируется эстетически-ценностное отношение к ней и закладываются основы музыкального вкуса.

Правильная организация музыкальных занятий приносит большую пользу детям после кохлеарной имплантации, которые нуждаются в новых, ярких слуховых впечатлениях. С этой целью музыкальный руководитель использует в процессе занятий разноо-

бразные виды музыкальной деятельности, предусмотренные программой: слушание музыки, пение, игру на детских музыкальных инструментах, ритмические движения. На музыкальном занятии воспитатель и сурдопедагог помогают организовывать детей и показывают им, как правильно выполнять задания. Пройденный музыкальный материал воспитатели и сурдопедагог закрепляют в группе.

Игровая форма занятия позволяет легко вовлекать во взаимодействие всех детей группы, несмотря на различия в их возможностях.

Наш опыт работы с имплантированными детьми показывает, что у большинства из них наблюдаются сложности при восприятии ритма. Для развития чувства ритма особое значение имеют ритмические игры. Игровая форма занятий позволяет легко вовлекать во взаимодействие всех детей группы, несмотря на различия в их возможностях — даже тех, кто отстает от остальных из-за особенностей собственного темпа и ритма. Варьируя темпоритмические характеристики мелодии, песни и т. д., специалист может помочь каждому ребенку подстроиться под общий темп группы, что позволяет ребенку с кохлеарным имплантом наравне со всеми успешно участвовать в играх.

Развитие чувства ритма формирует навыки самоконтроля, способствует координации движений, общей двигательной активности, автоматизации движений, их качественному исполнению. Ощущение ритма помогает имплантированным детям координировать движения своего тела, регулировать поведение, подстраиваясь к другим участникам занятия. Например, при освоении танцев дети учатся

ждать своей очереди, строго следовать заданию, выполняя определенные движения.

Опыт работы групп комбинированной направленности показывает, что имплантированные дети, не имеющие нарушений опорно-двигательного аппарата, хорошо скоординированы, плавно танцуют, ведут танец и способны контролировать свои движения и движения партнеров. Во время танца они внимательно слушают музыку, вовремя вступают, четко выполняют музыкально-ритмические движения, ориентируются на своих партнеров. Как правило, музыкальный руководитель составляет пары таким образом, чтобы имплантированный ребенок находился рядом с нормально слышащим, который при необходимости может вовремя подсказать, что и как следует выполнять.

С особым интересом дети участвуют в играх на музыкальных инструментах. Наиболее важная задача состоит в том, чтобы научить ребенка с кохлеарным имплантом самому производить мелодию, вслушиваться в партии других участников, вовремя вступать, выжидать паузы, сосредоточенно ждать нужного момента для начала или окончания игры, следить за мелодией и ритмом. Игры на инструментах привлекают внимание всех детей группы, но особенно они важны именно для имплантированных детей. Любой ребенок (владеющий или не владеющий речью) может проявить на них весь свой потенциал, с успехом реализовать себя — при условии тщательной подготовки и умения сконцентрировать свое внимание на выполнении конкретного упражнения.

Музыкально-ритмические игры способствуют также формированию и развитию понимания речи. Если имплантированный ребенок не понимает речь, то ориентиром для него становятся действия остальных детей в группе. Подражая им, он довольно быстро начинает

ориентироваться в пространстве, выполняет инструкции, которые предлагает музыкальный руководитель: «Детки побежали по кругу, бежим-бежим», «Кто покажет, как зайка прыгает?», «Давайте потопаем, а теперь постучим ложками» и т. д. Если в начале года необычное поведение ребенка, перенесшего кохлеарную имплантацию, сильно отличает его от большинства детей (он отстает от них, теряется, смотрит по сторонам, стоит в стороне и т. д.), то уже к концу года заметить разницу довольно сложно. Ведь к этому моменту он уже усваивает различные мелодии и соответствующие им модели поведения, знает, как вести себя в разных ситуациях. Опыт работы с детьми после кохлеарной имплантации показывает, что уже на первом году обучения эти дети способны не просто воспринимать и слушать музыку, но и двигаться под нее, изменяя характер движения в соответствии с музыкальным ритмом и темпом: шагать под марш, бегать под польку и т. д. К концу первого года обучения имплантированные дети уже довольно редко оглядываются на других детей, не теряются и демонстрируют способность контролировать, координировать собственные движения. Следует отметить, что использование музыкальным руководителем на начальном этапе одних и тех же простых речевых инструкций позволяет детям лучше ориентироваться в пространстве и овладевать речью — вначале по подражанию, а затем уже на основе понимания речи. Постепенно предлагаемые инструкции усложняются, что способствует развитию у детей с кохлеарными имплантами понимания речи.

Наиболее сложным видом работы для имплантированных детей является пение. Пение наиболее близко и доступно им, но оно требует большой активности и умственного напряжения. Как коррекционное средство пение благотворно влияет на детский организм, способствует развитию речи,

углублению дыхания, укреплению голосового аппарата, формированию звуковысотного слуха, ритмического чувства, голоса. При поступлении в детский сад имплантированные дети, как правило, молчат. Однако спустя несколько месяцев можно отметить следующие изменения: сначала дети просто открывают рот, затем интонируют отдельные звуки, подпевают окончания слов, пытаются напевать мелодию и воспроизводить отдельные звуки или слова, в основном лепетные и звукоподражательные (подражание мычанию коровы, лаю собаки, мяуканью кошки, пению птички и т. п.). По мере совершенствования речевых возможностей ребенок пытается выговаривать слова протяжно, нараспев, и это способствует четкому произношению отдельных звуков, слогов и слов. Дети еще не способны петь в одном темпе, кто-то спешит, а кто-то отстает, поэтому музыкальный руководитель приучает всех детей группы петь вместе, используя доступный речевой материал и доступный для всех детей темп исполнения.

Для имплантированных детей особенно важна игра на музыкальных инструментах. Любой ребенок (владеющий или еще не владеющий речью) может проявить в ней свои принципиально изменившиеся возможности.

Сначала дети учатся слушать пение взрослого, а затем пытаются вступать вместе с музыкальным руководителем, одновременно с ним петь и заканчивать пение.

Особое внимание музыкальный руководитель уделяет протяжному пению, для чего подбирается специальный музыкальный репертуар, с которым могут справиться практически все дети груп-

пы. В песенном репертуаре младших дошкольников используются песни, попевки, потешки с повторяющимися простыми словами, с большим количеством пауз и повторений (например, «Ит-ит-ит, кот на печке спит»; «Ок-ок-ок-ок, рано встал наш петушок», «Ом-ом-ом-ом, пляшет кошечка с котом» и т. п.) Ребенок слышит, как поют остальные дети, вторит им, пытается напевать нужные слова. В сложных для исполнения песнях музыкальный руководитель специально придумывает припевы-попевки, подключая «звучащие» жесты или игру на музыкальных инструментах, что позволяет всем детям комбинированной группы петь с интересом. Например, в песне В. Герчика «Дождик» на проигрыш дети поют:

Кап-кап, кап-кап (удар пальчиком по ладошке)

Кап, кап, кап, кап, кап (шлепки)

Кап (по носу).

Обычно определенным подведением итогов музыкальных занятий становится праздник, на который приглашают родителей детей. На утреннике дети демонстрируют свои умения, преодолевают страх выхода на сцену, проявляют желание показать себя с лучшей стороны, стремятся оправдать надежды и доверие взрослых. В случае, когда волнение слишком велико и ребенок теряется перед публикой, воспитатели, сурдопедагог и музыкальный руководитель приходят ему на помощь, стараясь как можно незаметнее помочь, чтобы в памяти остались только самые яркие и незабываемые впечатления от праздника.

Дети, которым кохлеарная имплантация была проведена рано (до полутора лет), и не имеющие сопутствующих нарушений в развитии к среднему дошкольному возрасту уже практически не отличаются по общему и речевому развитию от своих сверстников. На музыкальном занятии довольно сложно определить, кто из детей перенес кох-

леарную имплантацию. Как и остальные дети, они способны декламировать стихи, отгадывать загадки, петь песни целиком, исполняя не только припевы, но и куплеты. Если у ребенка отмечаются хорошие вокальные данные, то музыкальный руководитель может предложить песню для сольного исполнения. Опыт совместного воспитания и обучения в детском саду детей с нормальным слухом и детей, перенесших кохлеарную имплантацию, показывает, что имплантированные дети способны самостоятельно выступать на большой сцене перед многочисленной взрослой аудиторией. Отрадно наблюдать, что в столь стрессовой для любого ребенка ситуации наши дети не только не теряются, но даже при необходимости помогают друг другу.

Праздники в детском саду проходят легко и непринужденно — не только благодаря тщательной проработке сценария, специальной подготовке детей и взрослых, участвующих в утреннике, в самом учреждении, но и благодаря закреплению предложенного материала родителями дома при разучивании стихов и текстов песен, а также танцевальных движений. Часто родители придумывают и подготавливают сценки совместно с детьми и выступают с ними на празднике. В свою очередь, дети с благодарностью смотрят на своих родителей, которые соглашаются принять участие в различных конкурсах во время утренника. Во время праздника родители могут оценить возможности своего ребенка на фоне остальных детей, увидеть наиболее сильные и слабые его стороны, понять, на что следует обратить внимание. На празднике можно наблюдать фейерверк ярких эмоций и приятных впечатлений, улыбки на лицах и счастливые глаза детей и взрослых.

В качестве примера мы предлагаем один из вариантов сценария новогоднего утренника для детей средней группы комбинированной направленности.

«Лиса-проказница»

Новогодний праздник для детей средней группы комбинированной направленности (с нормальным слухом и после кохлеарной имплантации)

Действующие лица:

Ведущая, Елочка, Снегурочка, Дед Мороз, Лиса (взрослые);

Елочки — девочки средней группы;

Гномы — мальчики средней группы;

Снежинки (родители, сидя на своих местах).

Накануне праздника сурдопедагог проводит беседу с детьми о зиме. С ними обсуждаются ключевые моменты праздника: елка, Дед Мороз, Снегурочка, основные сказочные персонажи (например, детям объясняют, что лиса красивая, хитрая и не всегда честная).

За 10–15 минут до начала праздника мимо окон группы проходит Дед Мороз и машет детям рукой. Воспитатель в это время находит в группе большой снежный ком, а в нем — клубочек.

Воспитатель. Ребята, посмотрите, какой снежный ком у нас появился в группе. Это, наверное, Дед Мороз прислал его нам. Посмотрим, что в нем? Ком-то не простой, а волшебный: здесь послание от Дедушки Мороза, он приглашает нас к себе на праздник. Дорогу нам покажет волшебный клубочек. Давайте возьмемся за ниточку, чтобы никто не потерялся.

Дети, держась за ниточку, друг за другом под музыку входят в музыкальный зал, задекорированный как лесная поляна. В углу стоит живая Елочка (взрослый).

Воспитатель. Посмотрите вокруг! Как красиво на лесной полянке! Елочки в шубки белые оделись. Смотрят на нас и машут своими зелеными лапками. Давайте мы поздороваемся с ними и со всеми вокруг.



При проведении музыкальных занятий дети осваивают музыкальные приветствия, пропевая сначала слова «привет», «пока», а затем «здравствуйте» и «до свидания». Эта работа проводится каждый день, начиная с младшей группы. С музыкальным приветствием дети обращаются к музыкальному руководителю, гостям и сказочным персонажам. К моменту проведения праздника дети уже свободно и естественно владеют музыкальным приветствием. Соответствующий музыкальный материал очень прост, в его основе — тоническое трезвучие.

*Музыкальное приветствие
«Здравствуйте!».*

Воспитатель. Ребята, Елочка услышала нашу песенку и ожила. Здравствуй, Елочка!

Елочка (грустно). Здравствуйте, ребята! Здравствуйте, гости!

Воспитатель. Елочка! Елочка, почему ты такая грустная?

Елочка. А как же мне не грустить? Всех моих подружек-елочек пригласили в гости. Нарядили бусами, шармами и игрушками. Будут возле них песни петь, хороводы водить, праздник встречать. А я со своими маленькими елочками осталась в лесу совсем одна, мне очень грустно.

Воспитатель. Не грусти, Елочка! Мы тебе подарим наряд праздничный. Ребята, посмотрите, какие у меня есть красивые игрушки. Давайте мы их на Елочку повесим.



Дети с воспитателем в группе или дома с родителями предварительно изготавливают игрушки-аппликации, а на празднике в зале рассматривают их и прикрепляют на платье Елочки.

Игра «Наряди елочку».

Перед Елочкой выставляются две маленькие елочки и две коробки с не-



бьющимися новогодними игрушками. По команде дети наряжают маленькие елочки. Кто быстрее и аккуратнее украсит свою елочку всеми игрушками из коробки, тот и побеждает.

Елочка. Какая я стала нарядная да красивая! Вот спасибо вам, ребята!

Воспитатель. И мы рады, Елочка, что снова наступил веселый, сказочный Новый год и в гости к нам пришла наша любимая Елочка, такая нарядная и красивая. Ребята, давайте встанем возле нее в кружок, прочитаем стихи и споем песенки!

*Дети читают стихи
и поют песни.*

К нам на праздник, посмотрите,
Сама Зимушка пришла.
Постучала снова в гости:
«С новым годом, детвора!»

Дед Мороз из леса
Елку нам прислал.
Огоньки развесил,
Сам под елку встал.

А на елочке игрушки,
Бусы, шарики блестят.
Елка тоже поздравляет
С Новым годом всех ребят!

Не следует предлагать читать стихотворение первым имплантированному ребенку — он может растеряться. Необходимо чередовать чтение стихотворений между детьми с нормальным слухом и после кохлеарной имплантации.

Елочка. Спасибо вам, ребятки, за наряд новогодний, за песенку веселую. За то, что не оставили нас с маленькими елочками одних на полянке грустить. Посмотрите, как весело теперь они танцуют.

Танец елочек.

Пляска-игра с платочком.

Елочка. А теперь садитесь-ка все поудобнее, слушайте зимнюю сказку. Хотите, я вам ее расскажу? Зимними днями стоим мы с елочками в лесу среди сосен и берез, слышим много разных сказок. А вот одна из них! (*Звучит фонограмма вьюги.*)



При выполнении танцевальных движений для имплантированных детей младшего и среднего дошкольного возраста важен правильный и своевременный показ, поэтому в индивидуальных танцах имплантированные дети танцуют в паре с детьми с нормальным слухом. Следует помещать имплантированных детей в середину фигуры (строю, хоровода, танца).

Елочка. В один из морозных дней перед Новым годом Снегурочка собрала своих друзей — волшебных гномов — и передала им поручение Деда Мороза: сделать много новогодних игрушек для детей, ведь он скоро пойдет на елку в детский сад и хочет всем детям подарить игрушки. А разве Снегурочка еще не пришла? Тогда зовите ее скорей! Зовите! Скорей!

Дети. Снегурочка!

Снегурочка. Ау!

Входит Снегурочка с серебряной корзиной, в которой лежат бубенчики. Поет песню.

Снегурочка. Здравствуйте, мои дорогие! С новым годом!

Я на праздник к вам спешила,
Все боялась опоздать.

И теперь на елке с вами

Буду, дети, я играть.

Снегурочка ищет в корзинке колокольчики и, не находя их, плачет.

Воспитатель. Что с тобой, Снегурочка, почему ты плачешь?

Снегурочка.

Я на елочку ребятам

Колокольчики несла.

Но теперь они пропали.

Что мне делать? Вот беда!

Воспитатель. Как же, дети, нам утешить Снегурочку? *(Ответы детей.)* Давайте поищем колокольчики. *(Дети ищут, находят их под стульчиками у родителей).* Да вот же они, Снегурочка, все под стульчики спрятались, пошутить захотели, ведь сегодня сказочный праздник — Новый год.

Снегурочка. Спасибо, ребятки, что нашли мои веселые колокольчики! Давайте теперь все вместе сыграем в новогоднем оркестре.

Новогодний оркестр.

«Вальс-шутка» Шостаковича.

Используются музыкальные шумовые инструменты: колокольчики, треугольники — у детей, бубенцы и маракасы — у родителей, металлофон — у Снегурочки. В первый раз дети играют со Снегурочкой, во второй — вместе с родителями.

Елочка. Милая Снегурочка! На нашем новогоднем празднике я рассказала ребятам, что добрые гномы должны сделать много игрушек для ребят. Ты нам расскажешь дальше эту сказку?

Снегурочка. Конечно, конечно, обязательно расскажу. Только нам надо спеть зимнюю песню, чтобы попасть на заснеженную полянку, где живут гномы. Можете мне? *(Дети соглашаются и встают в круг.)*

Зимняя песенка (любая по выбору музыкального руководителя).

Снегурочка. И вот в таком заснеженном лесу жили гномы, в теплой избушке. Они умели делать для детей замечательные игрушки. И каждый год они стучали своими серебряными молоточками и забивали золотые гвоздики.

Звучит музыка, Снегурочка выводит за руку с цепочкой гномов.

Гномы.

Поздравляем с Новым годом всех гостей!

Поздравляем с Новым годом всех детей!

Очень весело сегодня у ребят,

А на елочке фонарики горят.

Вокруг елочки кружится хоровод,

И все песенкой встречают Новый год.

Снегурочка. Милые гномы! Дедушка Мороз попросил вас сделать много игрушек для детей. Он скоро придет в детский сад, а игрушки еще не готовы. Надо поторопиться!

Гномы.

Мы возьмем все молоточки, Постучим по уголочкам.

Постучим и здесь, и там,

Чтоб игрушки сделать вам.

Ну-ка, быстро все за дело,

Чтоб работа закипела.

Мы стучим, стучим, стучим,

Всем игрушки мастерим.



Танец гномов.

В конце танца гномы подходят к столику и стучат молоточками. Снегурочка складывает игрушки в коробку и завязывает бантом, оставляя ее на столе. В это время из-за елки выглядывает Лиса.

Снегурочка. Спасибо вам, милые гномы! Вы замечательно выполнили свою работу. Коробочка полным-полна! Оставайтесь у нас на празднике, будем смотреть сказку дальше.

Лиса (за елкой). Ой, как холодно! Какой мороз! (Выглядывает из-за елки.) Можно к вам?

Снегурочка. Заходи, заходи, Лисонька, что скажешь?

Лиса (входит, встает перед елкой). Можно к вам на праздник? Пока бегала по лесу, даже замерзла. Все слушала ваши веселые песенки. А потом раздался такой стук — на весь лес! Я уж подумала, что это зайчик себе новую избушку строит. А тут так красиво, весело. С Новым годом! С Новым годом!

Снегурочка. Спасибо, Лисонька! Только не задумала ли ты хитрость какую на этот раз? Мы тебе не верим!

Лиса. Ой, что ты, что ты, Снегурочка, я очень хочу повеселиться с вами. Вот, могу станцевать для вас!

Танец Лисы.

Лиса. А теперь давайте поиграем в интересную игру. Всем нужно закрыть глаза и не подглядывать, а то волшебства не будет. Не подглядывать!

Снегурочка. Ну, хорошо, Лисонька, мы с ребятами закроем глазки. А ты нас не обманешь?

Лиса. Ни за что! Никогда! Вы только посчитайте — один, два, три...

Все закрывают глаза ладошками, а Лиса берет коробку с игрушками и убегает.

Снегурочка (открывает глаза). А где же Лиса? А где коробка? Опять обманула нас, плутовка! Что же нам делать? Видите, сколько снежинок прилетело, значит, совсем близко Дед Мороз. Побегу его встречать.

Эй, снежиночки-снежинки,
Все сюда скорей летите!
Деду Морозу в детский сад
Вы дорожку укажите! (Убегает.)
Звучит музыка вальса. Родители выполняют движения с белыми лентами и снежинками, сидя на своих местах.



Детям очень нравится, когда родители становятся активными участниками утренника: танцуют, наряжаются, поют.

Дед Мороз (за дверью). Э-ге-гей! Ребятишки! Это детский сад? Тороплюсь я, к вам иду на веселый праздник. Спешу! Спешу!

Под музыку вбегает Лиса. Выглядывает из-за елки, показывает рукавички Снегурочки.

Лиса.

Я — лисичка, я хитра,
Все тропинки замела.
Ни дорожки, ни пути
Деду Морозу не найти.
Я подарки забрала
И Снегурку спрятала.
Натворю я много бед,
Пусть ее поищет Дед! (Убегает.)

Елочка. Да не верьте вы ей, ребята! Не может Дедушка Мороз заблудиться в нашем лесу. Давайте мы его позовем.

Дети зовут Деда Мороза несколько раз. Сначала сами, потом с родителями.

Дед Мороз. Ау! Ау! Я вас ищущу!

В зал входит Дед Мороз, обходит круг и встает перед елкой.

Дед Мороз.

Здравствуйте, мои детишки!
И девчонки, и мальчишки!
Вот, спасибо, мои милые друзья,
Ведь без вас дороги не нашел бы я!
С Новым годом! С новым годом!
Всех друзей я поздравляю,
Смеха, радости желаю.
В круг скорее все вставайте,
Хоровод наш начинайте.

Хоровод с Дедом Морозом.

Игра «Заморожу».

Дед Мороз в конце игры «дует» на ножки, и дети быстро рассаживаются по местам.

Дед Мороз. Как вы хорошо поете! Молодцы! Да и сами вы такие красивые. Ребята, а вам нравится новогодняя елочка? *(Ответы детей.)* А почему огоньки на елке не горят?

Скажем дружно: раз, два, три,

Наша елочка, гори!

Давайте все вместе!

Дети повторяют, но огни на елочке не зажигаются. Дед Мороз просит помощи у родителей.

Веселей и громче надо,

Чтоб зажглась она, ребята!

Скажем дружно: раз, два, три...

Все. Наша елочка, гори! *(Огни на елочке зажигаются.)*

Елочка. Как мы рады тебе, Дедушка Мороз! Добрые гномы выполнили твоё задание — сделали много игрушек для детей. Но появилась Лиса и перехитрила нас, а коробку с игрушками унесла. И что теперь нам делать, мы не знаем.

Дед Мороз. Ах она, плутовка! Ах она, безобразница! Да разве можно без спроса брать чужое? Ну, я ее накажу за такой плохой поступок! Ну, а внученька Снегурочка моя? Что ж не вижу среди вас ее, друзья? *(Ответы детей.)*

Елочка. Дедушка Мороз, она побежала за тобой, а Лисица схватила ее и утащила.

Дед Мороз. Ну уж, рыжая плутовка, берись! Только Дедушке Морозу попадись! *(Уходит за елку.)*

Вбегает Лиса, она не видит Деда Мороза.

Лиса. Как я всех перехитрила и Снегурку с подарками утащила!

Дед Мороз. *(Мороз хватает Лису.)* Все, попалась, так и знай! Где Снегурочка, отвечай!

Лиса. Ой, не знаю, ой, пустите!

Дед Мороз. Нет, Снегурочку верни ты!

Лиса. Ну, уж ладно, так и быть, мне придется отпустить! *(Уходит.)*

Дед Мороз. А пока Лису все ждем, мы немножко отдохнем, дедушке стихи прочтем.

Елочка. Конечно, Дедушка Мороз, садись, отдохни и послушай. Эти ребята много стихов знают, сейчас тебе их почитают.

Дети читают стихи.

Лиса выводит маленькую девочку.

Лиса. Вот она девчурочка, внученька Снегурочка.

Дед Мороз. Дети, это разве наша Снегурочка? *(Ответы детей.)* А какая наша-то была? Ух, воровка-плутовка, сколько Снегурочек утащила! Отдавай нашу большую! *(Лиса выводит большую Снегурочку.)*

Лиса. Заберите, заберите, а меня-то вы простите? Очень стыдно мне, друзья...

Снегурочка. Так вести себя нельзя!

Дед Мороз.

Ну, уж ладно, так и быть,

Можем мы тебя простить.

С нами в круг, Лиса, вставай,

Да плясать скорей давай.



Пляска детей с Дедом Морозом.

Лиса. Я, ребяташки, для вас принесу снежки сейчас. Поиграем?

Дед Мороз. Поиграем, всех детишек приглашаем! *(Лиса приносит коробку со снежками.)*

Игра «Снежки».

Снегурочка. Лиса, а где же наша коробка с подарками?

Лиса *(оправдывается)*. Совсем забыла об этом. Вот какая-то коробка у меня лежит и совсем не нужна мне.

Снегурочка *(отряхивает снег)*. Ой, Дедушка Мороз, а ведь это не наша коробка! *(Развязывает бант.)* Тут всего одна конфетка!

Лиса *(плачет)*. Ой, простите, ой, как стыдно! Никогда больше не буду никого обижать! Честно! Честно!

Дед Мороз. Вот это хорошо, что поняла свою ошибку. Будь всегда доброй да друзьям помогай!

Снегурочка. А что с этой конфеткой делать будем?

Дед Мороз. Как что? Или я не Дед Мороз? Сама ведь называла волшебни-

ком! *(Хлопает три раза рукавицами.)* А теперь под елочкой смотри! *(Под Елочкой большая коробка с подарками.)* Снегурочка, развязывай бант! Что же там, интересно? *(Снегурочка открывает коробку и достает подарки.)*

С новым годом, детвора!

Подарки получать пора.

Дед Мороз и Снегурочка раздают подарки, Лиса помогает.

Литература

Выродова, И.А. Музыка в развитии ребенка раннего возраста с задержкой психического развития / И.А. Выродова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2008. — № 1. — С. 71–79.

Константинова, И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога / И.С. Константинова. — М.: Теревинф, 2013.

Рыданова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О.П. Рыданова, Л.Н. Комиссарова. — Дубна: Феникс+, 2011.

Российскому научно-практическому центру

аудиологии и слухопротезирования

25 лет!

Плодотворная деятельность Российского научно-практического центра аудиологии и слухопротезирования заслуженно вызывает глубокое уважение специалистов, пациентов и их родителей. Благодаря усилиям и стараниям его коллектива получают необходимую им помощь дети, подростки и взрослые с недостатками слуха, апробируются самые передовые медицинские технологии, осуществляется подготовка и переподготовка кадров по разным специальностям. Научные исследования сотрудников Центра неизменно отличаются глубиной анализа, актуальностью идей, объективностью результатов и их практической значимостью. За четверть века Центр превратился в солидное научно-практическое учреждение, широко известное в России, и за рубежом.

Искренне желаем коллективу Центра крепкого здоровья, исполнения всех замыслов, творческих сил и энергии, экономического благополучия и дальнейшего развития!

СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПРАЗДНИК КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ II ВИДА

*И.Н. КРАСНОВА,
ГКСОУ школа-интерната II вида,
Ковров*

Задача воспитания подрастающего поколения во все времена была не легкой и ответственной, но сегодня эта проблема стоит перед обществом особенно остро. Стремясь соответствовать современным требованиям, наше образовательное учреждение старается выбирать и использовать такие методы и формы воспитания, которые позитивно влияли бы на формирование личности учащихся с нарушенным слухом.

Воспитательная система нашего коррекционного учреждения основывается на совместной деятельности учителей и воспитателей, учащихся и их родителей, а также педагогов центров детского творчества и работников общественных организаций, в том числе Владимирского филиала Всероссийского общества глухих. Такое сотрудничество направлено на максимальную реабилитацию и социальную адаптацию детей-инвалидов по слуху, защиту и реализацию их прав, на успешное развитие и самореализацию каждого ребенка.

Задачи воспитания решаются как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Время после уроков — это возможность для творчества, раскрытия ребенком с нарушенным слухом своих интересов и увлечений, свободного проявления воли и фантазии. Именно во внеурочной деятельности создается своеобразная, эмоционально наполненная среда увлеченных детей и педагогов, в которой успешно решаются задачи воспитания подрастающего поколения.

Модернизация российского образования на современном этапе пред-

полагает значительное обновление его содержания. Изменились подходы к организации воспитательно-образовательного процесса. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования внеурочная деятельность в нашем интернате организуется по направлениям развития личности учащихся (спортивно-оздоровительному, духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному).

Наряду с традиционными формами организации внеклассной деятельности (игры, соревнования, беседы, экскурсии, кружки, секции, олимпиады, общественно полезный труд), в нашем интернате активно используются и инновационные формы (экспериментирование, импровизация, интегрированные занятия, слухоречевые праздники).

Остановимся подробнее на последней из перечисленных форм. Слухоречевой праздник — это возможность для каждого учащегося проявить талант и фантазию, показать свое творчество, утвердиться в собственных силах и возможностях. Поэтому такие ежегодно проводимые праздники стали в нашей школе традиционными.

В прошлом учебном году совместными усилиями педагогов школы, родителей и воспитанников интерната был подготовлен и успешно проведен слухоречевой праздник «Наши любимые мультфильмы».

Организации праздника предшествовала серьезная предварительная работа: была определена структура мероприятия, тщательно подобран и



Выступление учеников

спланирован материал, разработано положение о проведении школьной слухоречевой конференции в рамках творческого проекта «Слух. Речь. Эмоции».

Инициатором проведения праздника выступило школьное методическое объединение учителей индивидуальной работы по развитию слухового восприятия и обучению учащихся произношению. Оно определило основные цели и задачи запланированного мероприятия:

- способствовать созданию и координации единой системы учебно-воспитательной работы по развитию слухового восприятия и формированию устной речи учащихся с нарушением слуха;
- обеспечить выполнение педагогическим коллективом требований по соблюдению слухоречевого режима в школе-интернате II вида;
- создать условия для максимальной реализации триединой коррекционно-развивающей направленности деятельности методического объединения учителей индивидуальной работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению: слух–речь–эмоции;
- формировать у воспитанников речевое поведение на основе актив-

ного использования слухового и слухо-зрительного восприятия устной речи;

- развивать внятную речь, необходимую для осуществления устной коммуникации с окружающими людьми;
- закреплять произносительные навыки учащихся;
- развивать познавательную активность и творческие способности учащихся.

Организационный комитет, в состав которого входили учитель-дефектолог слухового кабинета, заместитель директора по воспитательной работе и учителя индивидуальной работы, определил этапы подготовки и проведения мероприятия, назначил ответственных лиц из числа педагогов.

В начале учебного года воспитанники интерната и их родители были проинформированы о начале подготовки к празднику. В фойе школы на стенде было размещено объявление с предложением совместного комментированного просмотра серии мультфильмов на DVD-дисках, выбора понравившегося фрагмента мультфильма для инсценировки и информацией о начале школьного конкурса рисунков на тему «Мой любимый герой мультфильма».

В течение трех месяцев шла интенсивная подготовительная работа к

предстоящему слухоречевому празднику. Воспитанники интерната готовились к конкурсу рисунков, вместе с воспитателями просматривали мультфильмы и увлеченно выбирали понравившиеся фрагменты для инсценировки. Родители и учителя труда помогали детям готовить декорации и атрибуты к празднику, шить костюмы. Руководители кружков и учителя ритмики разучивали с учащимися танцы и песни. Классные руководители контролировали своевременное проведение репетиций.

Структура самого праздника включала четыре блока.

Первый блок был рассчитан на один день и состоял из беседы-презентации для всех воспитанников школы на тему «Волшебный мир мультфильмов». Ребята познакомились с различными видами и жанрами мультипликации, узнали об истории анимации, открыли для себя имена известных художников-мультипликаторов. Завершился день викториной, на которой каждый из учащихся мог проявить полученные знания и заработать поощрительные баллы.

Второй блок продолжался в течение двух дней и назывался «Мульт-Театр». Это было долгожданное зрелищное представление, в котором приняли участие все воспитанники интерната, включая и учащихся вспомогательных классов. Ребята представили инсценировки по сюжетам любимых мультфильмов, причем в их инсценировке принимали участие группы учащихся разных классов. Таким образом ре-

ализовывался принцип творчества и успеха, обеспечивающий воспитание у детей в обстановке общей увлеченности чувств доверия и взаимной поддержки, умения сопереживать и радоваться вместе. Дни «Мульт-Театра» были наполнены положительными эмоциями и, безусловно, запомнились всем: воспитанникам, их родителям, педагогам и всем работникам интерната, которые стали благодарными зрителями столь грандиозного представления.

Награждение участников проходило по следующим номинациям: «Моя речь — мое богатство», «Выразительный образ», «Слуховой аппарат — мой верный помощник», «Лучший в роли автора», «Поющий актер». Сами учащиеся также принимали активное участие в обсуждении результатов и оценке качества завершившегося мероприятия.

Третий блок слухоречевого праздника состоял из интеллектуальной игры, которая называлась «Смотрю, слушаю, говорю». Игра проходила в форме путешествия по станциям. Каждый класс получал маршрутный лист с названием шести этапов. При этом каждый из детей получал еще и



Сюрприз от учителей и воспитателей

индивидуальный оценочный лист, в котором смайликами фиксировались правильные ответы. Таким образом, каждый класс в отдельности и каждый ребенок мог заработать баллы за правильные ответы. На станциях педагоги предлагали ребятам с помощью компьютера выполнить то или иное задание, связанное с мультипликацией, либо ответить на вопросы. На этом этапе игры были специально организованы условия, благоприятствующие укреплению теплых, доверительных отношений между учащимися и учителями. Каждый из участников игры мог почувствовать поддержку со стороны педагогов, ощутить собственную уверенность и значимость для своего коллектива. Во время игры дети перемещались дружной командой, быстро ориентировались, находились в условиях постоянного выбора и, в целом, были активно увлечены совместным действием. Такая форма организации этого этапа игры была значимой не только для воспитанников, но и для самих педагогов.

Наконец, четвертый — заключительный — блок праздника включал в себя награждение участников и сюрприз для зрителей. Ребятам были вручены сладкие призы, небольшие сувениры, книги и альбомы. Благодарности получили родители и педагоги. Но самым приятным и неожиданным сюрпризом стало все-таки выступление взрослых. Перед изумленными ребятами вдруг появились герои мультфильма «Бременские музыканты». Ими были переодетые воспитатели и учителя школы. Они показали искрометную инсценировку и под громкие звуки музыкальных инструментов и веселую песню закружили участников праздника в веселом танце.

Такое большое и серьезное познавательно-образовательное мероприятие, прошедшее в нашем интернате в форме праздника, очень понравилось всем участникам. Сами воспитанники

высоко оценили его, единогласно проголосовав за оценку «отлично».

На каждом этапе мероприятия проводилась видеосъемка. Позднее ребята, просматривая кадры видеозаписи, закрепляли содержательные и эмоциональные впечатления, обсуждали результаты. Педагоги же смогли принять совместное решение о форме организации, содержании и видах деятельности, дать событию объективную оценку.

По мнению наших педагогов, именно совместная деятельность должна стать приоритетной во внеклассной работе с учащимися, поскольку она отличается партнерскими взаимоотношениями взрослого и ребенка и в максимальной степени способствует познавательно-речевому, а также художественно-эстетическому развитию личности учащегося с нарушенным слухом. И слухоречевые праздники как нельзя лучше подходят для решения указанных задач.

Литература

Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова. — М. : ВЛАДОС, 2007.

Беспятова, Н.К. Организация и содержание воспитательного процесса в школе : метод. пособие / Н.К. Беспятова. — М., 2006. — 77 с.

Основные формы организации внеклассной работы // Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 54 с.

Соколова, И.И. Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника / И.И. Соколова // Начальная школа. — 2007. — № 6. — С. 85.

Тигранова, Л.И. Упражнения по развитию логического мышления у детей с нарушением слуха в I–VI классах / Л.И. Тигранова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2012. — № 4. — С. 28–32.

Внимание: КОНКУРС!

ФОТО НА ОБЛОЖКУ



Уважаемые коллеги!
Доброй традицией нашего
журнала является публикация
на обложке детских фотографий.



В 2014 году мы продолжаем конкурс фотографий, позволяющий вам принять участие в оформлении своего любимого журнала. Присылайте нам снимки, сделанные вами, вашими коллегами или родителями детей, и мы опубликуем их на сайте издательства «Школьная Пресса». Лучшие фотографии обязательно попадут на обложку журнала «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», а их авторы получают памятные дипломы редакции.

- Технические требования: изображения принимаются только в электронном виде, сохраненные без сжатия в формате TIFF, JPG, JPEG, объем одной фотографии не менее 3 МБ, горизонтальный формат кадра.
- Фотографии должны сопровождаться сведениями об авторе, контактной информацией (e-mail, телефон), а также заголовком и кратким комментарием для публикации.

Материалы на конкурс принимаются по электронной почте defektolog@ikprao.ru

* Присылая фотографии, вы тем самым даете согласие на их размещение на сайте издательства и на страницах журнала.

Чиркина Г.В., Громова О.Е. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в развитии речи детей

В статье рассматриваются проблемы превентивной логопедии — предупредительного логопедического воздействия и раннего распознавания признаков речевого недоразвития. Авторы уточняют терминологию данной области исследований, описывают диагностику отклонений речевого развития в раннем возрасте, выделяют прогностически значимые признаки задержки речевого развития у детей.

Ключевые слова:

эпикризный срок, речевой онтогенез, речевой дизонтогенез, сензитивный период, задержка речевого развития, импрессивная и экспрессивная речь.

Чиркина Г.В., Лагутина А.В. Особенности логопедических занятий с детьми, овладевающими русским (неродным) языком

Статья посвящена проблеме коррекционного обучения детей с нарушениями речи, овладевающих русским языком как вторым. Предлагаются фрагменты логопедических занятий и комментарии к ним.

Ключевые слова:

двуязычие, русский неродной язык, нарушения речи, учитель-логопед.

Кабелка И.В. Работа с терминами на уроках естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида

В статье рассматриваются дидактические условия и система терминологической работы на уроках естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Ключевые слова:

специальные термины, дидактические условия, приемы работы.

Афонин А.Б. Пятый «Протеатр»: первые итоги

Участник фестиваля «Протеатр» оценивает его достижения и неудачи. Отмечая повышение уровня постановок, автор выделяет важнейший критерий успеха «особого» театра и мастерства режиссера — аутентичность исполнителя, актера с ограниченными возможностями.

Ключевые слова:

особый театр, фестиваль, режиссер, актер, общение.

Бабич Н.Ф. Можно ли увидеть музыку? Размышления музыканта о театре неслышащих

Статья посвящена вопросу использования музыки в театре с неслышащими актерами. Анализируется специфическое значение музыкального оформления спектаклей для актеров с нарушенным слухом и зрителей.

Ключевые слова:

особый театр, актеры с нарушенным слухом, музыка, интонирование, фестиваль.

Любимов А.А., Любимова М.П. Обучение предметно-практическим действиям детей с глубоким нарушением зрения

В статье описывается алгоритм формирования навыка предметно-практических действий у слепых и слабовидящих детей, позволяющий педагогам, воспитателям и родителям максимально полно формировать различные навыки у детей с нарушением зрения, обеспечивая высокий уровень безопасности и контроля. Описанный алгоритм был опробован как в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах III–IV вида, так и в процессе индивидуальной работы авторов со слепыми и слабовидящими детьми.

Ключевые слова:

предметно-практическая деятельность, слепые, слабовидящие, формирование навыка, социальные компетенции.

Краснова И.Н. Слухоречевой праздник как форма организации внеурочной деятельности в школе-интернате II вида

В статье описан опыт проведения слухоречевых праздников в школе-интернате II вида для детей с нарушением слуха. Обосновывается высокая эффективность указанной формы организации совместной внеклассной деятельности педагогов и учащихся.

Ключевые слова:

Совместная деятельность, формы организации внеклассной деятельности, слухоречевой праздник.

Калабина Л.А., Козачук С.А. Музыкальные занятия с детьми после кохлеарной имплантации в группах комбинированной направленности

Статья представляет опыт работы групп комбинированной направленности в детском саду № 2635 г. Москвы на музыкальных занятиях в условиях совместного воспитания и обучения нормально слышащих детей и глухих детей, которым была проведена кохлеарная имплантация. В статье представлены основные направления работы музыкальных занятий и некоторые особенности их проведения, требующие учета возможностей имплантированных детей в процессе освоения различных музыкальных форм. В статье предложен сценарий новогоднего утренника с комментариями, поясняющими суть коррекционной работы специалистов.

Ключевые слова:

музыка, имплантированные дети, танец, пение, чувство ритма, ритмические игры, сценарий утренника.

Попова Н.Т. Пятый фестиваль особых театров «Протеатр»

В цветной вкладке «Мы вместе» представлена программа Пятого фестиваля особых театров «Протеатр», главной целью которого является поддержка, развитие и популяризация особых театров России. Он предоставляет людям с инвалидностью равные возможности для участия в социальной и культурной жизни. Принимающие участие в спектаклях и мастер-классах люди с особыми нуждами выступают не как объект социальной помощи и благотворительности, но как равные партнеры в культурном диалоге.

Ключевые слова:

театральный фестиваль, особое искусство, социально-творческая реабилитация.

НАШИ АВТОРЫ

Афонин А.Б., руководитель Интегрированной театральной студии «Круг II», Москва
Сайт: www.proteatr.ru

Бабич Н.Ф., кандидат искусствоведения, доцент кафедры пантомимы и пластической культуры театра Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма, Москва
Сайт: www.proteatr.ru

Громова О.Е., к. п. н. научный сотрудник ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО, Москва.
E-mail: defektolog@ikprao.ru

Кабелка И.В., к. п. н. доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск.
E-mail: hkabelka@gmail.com

Калабина Л.А., музыкальный руководитель ГБОУ детский сад № 2635, Москва
E-mail: defektolog@ikprao.ru

Краснова И.Н., учитель Государственного казенного специального образовательного учреждения Владимирской области школы-интерната II вида города Ковров.
E-mail: flower61@mail.ru

Козачук С.А., ст. воспитатель ГБОУ детский сад № 2635, Москва
E-mail: defektolog@ikprao.ru

Лагутина А.В., к. п. н., научно-исследовательский институт столичного образования ГБОУ ВПО МГПУ, Москва.
E-mail: defektolog@ikprao.ru

Любимов А.А., научный сотрудник ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО, Москва.
E-mail: lyubimov@ikprao.ru

Любимова М.П., научный сотрудник ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО, Москва.
E-mail: lyubimov@ikprao.ru

Попова Н.Т., клинический психолог, художественный руководитель интегрированной театральной студии «Круг», старший научный сотрудник лаборатории социокультурной реабилитации Института проблем инклюзивного образования МГППУ, Москва
Сайт: www.proteatr.ru

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2013 ГОДУ

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

Вяхякупус Е. Право на солнце. — № 7. — С. 56–60.

Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения. — № 6. — С. 4–14.

Курнешова Л.Е., Носкин Л.А., Носкин В.А., Комаров Г.Д., Карганов М.Ю. Адаптивные ресурсы детей с ограниченными возможностями: теория и практика. — № 5. — С. 4–10.

Лурья А.Р. Дефектология и психология. — № 3. — С. 12–16.

Малофеев Н.Н. Кохлеарная имплантация (что должен знать родитель, принимающий решение об имплантировании ребенка с нарушенным слухом). — № 1. — С. 3–10.

Малофеев Н.Н. Институт коррекционной педагогики РАО — наука о человеке (*фрагменты интервью*). — № 4. — С. 3–5.

Соловьева Т.А. Разрушая мифы и создавая легенды: путь к лучшей школе для ребенка с нарушенным слухом. — № 2. — С. 28–32.

СОБЫТИЯ И ВЕХИ

К 70-летию Российской академии образования. — № 3. — С. 3.

Малофеев Н.Н. Научные достижения НИИ дефектологии АПН РСФСР. — № 3. — С. 4–11.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ, УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ, ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ

Головчиц Л.А., Денискина В.З., Кроткова А.В., Стребелева Е.А. Организация групп для детей со сложными (комплексными) нарушениями развития в дошкольных образовательных учреждениях. — № 1. — С. 11–12.

Головчиц Л.А. Группы для дошкольников со сложными нарушениями в образовательных учреждениях для детей с нарушениями слуха. — № 1. — С. 13–23.

Денискина В.З., Комова Н.С. Группы для дошкольников со сложными нарушениями в образовательных учреждениях для

детей с нарушениями зрения. — № 2. — С. 3–10.

Каменская Е.В. Изобразительная деятельность учащихся Центра социальной адаптации и профессиональной подготовки. — № 5. — С. 44–55.

Комарова С.В. Организация уроков развития устной речи с позиций коммуникативного подхода. — № 7. — С. 12–16.

Кроткова А.В. Группы для дошкольников со сложными нарушениями в образовательных учреждениях для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. — № 4. — С. 6–15.

Стребелева Е.А., Закрепина А.В., Ки-наш Е.А. Группы для дошкольников со сложными нарушениями в образовательных учреждениях для детей с нарушениями интеллекта. — № 7. — С. 3–11.

Тупоногов Б.К. Контроль процессов функционирования специальных школ III и IV видов. — № 6. — С. 15–22.

Чиркина Г.В., Лагутина А.В. Преодоление речевого недоразвития у детей с неродным русским языком. — № 1 — С. 24–28.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ НАХОДКИ

Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения (*фрагмент*). — № 3. — С. 43–51.

Кабелка И.В. Работа с терминами на уроках естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — № 8. — С. 24–29.

Комарова С.В. Принципы организации уроков развития устной речи в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида. — № 1. — С. 29–32.

Рубан О.В. Метод пестования: новые возможности старых традиций. — № 2. — С. 49–56.

Шматко Н.Д., Кукушкина О.И. Оценка представлений об окружающем мире ребенка с нарушенным слухом в конце дошкольного — начале школьного периода обучения (*примерный набор заданий*). — № 7. — С. 17–25.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Иерей Александр (Михеев). Опыт духовно-нравственной поддержки подростков и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. — № 4. — С. 42–47.

Иеромонах Виссарион (Кукушкин). Формы социального служения инвалидам по слуху на примере Екатеринбургской общины глухих и слабослышащих. — № 4. — С. 48–50.

Леонтьева В.В. Социальные проекты Церкви в сфере попечения об инвалидах. — № 4. — С. 39–41.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОСТИНАЯ

Гильфанова И.А. Библиотека и школа: опыт взаимодействия в сфере социокультурной реабилитации детей с нарушениями зрения. — № 6. — С. 60–62.

Краснова И.Н. Слухоречевой праздник как форма организации внеурочной деятельности в школе-интернате II вида. — № 8. — С. 55–58.

Ненашева Е.В. Психологические проблемы в семье, воспитывающей ребенка-инвалида (из опыта работы отделения социальной реабилитации). — № 2. — С. 57–62.

Тихонова Е.С. О ребенке, художественном творчестве, диалоге и не только. — № 5. — С. 56–62.

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Иванова С.В. Организация социального патронажа в отделении реабилитации детей и подростков с ограниченными физическими и умственными возможностями. — № 7. — С. 41–44.

Караневская О.В., Карафа-Корбут Н.О. Взаимодействие специалистов и семьи в процессе коррекционно-развивающих занятий с ребенком, имеющим тяжелые нарушения развития. — № 1. — С. 43–48.

Любимов А.А., Любимова М.П. Обучение предметно-практическим действиям детей с глубоким нарушением зрения. — № 8. — С. 36–44.

Мамаева А.В. Развитие произносительной стороны речи у детей с церебральным параличом. — № 2. — С. 33–41.

Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Оценка рисуночной деятельности детей 6–7 лет для педагогического прогнозирования «школьной зрелости». — № 4 — С. 24–32.

Шарова О.Б. Логопедическая работа с детьми, имеющими врожденную расщелину верхней губы и нёба. — № 7. — С. 33–40.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Андреева С.В. Интеграция. Или просто жизнь. — № 5. — С. 11–16.

Антонов Н.К. Однажды зажженный свет. — № 2. — С. 26–27.

Абрамова Л.В. Формирование коммуникативной культуры у лиц юношеского возраста со сложными нарушениями развития в условиях реабилитационного центра. — № 1. — С. 49–55.

Афонин А.Б. Пятый «Протеатр»: первые итоги. — № 8. — С. 30–32.

Бабич Н.Ф. Можно ли увидеть музыку? Размышления музыканта о театре незлышащих. — № 8. — С. 33–35.

Инденбаум Е.Л. К чему приводит «стихийная инклюзия» детей с задержкой психического развития. — № 4. — С. 33–38.

Костин И.А. «Мы среди людей» — программа повышения социальной компетентности. — № 2. — С. 21–25.

Кроткова А.В. Особенности развития коммуникативного взаимодействия дошкольников с церебральным параличом со взрослыми и сверстниками. — № 2. — С. 11–20.

Лаврова Л.А. «Лаборатория путешествий» — дорога к самопознанию. — № 5. — С. 17–20.

Малинин Н.Ю. Туристско-краеведческая деятельность как средство социализации детей и подростков. — № 5. — С. 21–27.

Рау Ф.Ф. Проблема интеграции глухих. — № 3. — С. 52–54.

Роснач Д.Ю., Соловьева Т.А. Как мы ходили в поход: развитие самостоятельности и активности глухих детей в условиях инклюзивного обучения. — № 5. — С. 28–32.

КОНСУЛЬТИРУЮТ СПЕЦИАЛИСТЫ

Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Страхи у детей с аутизмом. — № 7. — С. 26–32.

Боскис Р.М., Левина Р.Е. Об одной из форм акустической агнозии. Косноязычие в речи и письме. — № 3. — С. 17–25.

Земцова М.И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушениями зрения. — № 3. — С. 26–32.

Коваленко Ю.Ю., Разенкова Ю.А. Признаки неблагополучия в психомоторном развитии ребенка первого полугодия жизни. — № 2. — С. 42–48.

Коваленко Ю.Ю., Разенкова Ю.А. Признаки неблагополучия в психомоторном развитии ребенка во втором полугодии жизни. — № 4. — С. 16–23.

Певзнер М.С., Бертынь Г.П., Мареева Р.А. Комплексное изучение детей со сложными сенсорными дефектами. — № 3. — С. 33–42.

Чиркина Г.В., Громова О.Е. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в развитии речи детей. — № 8. — С. 4–16.

Чиркина Г.В., Лагутина А.В. Особенности логопедических занятий с детьми, овладевающими русским (неродным) языком. — № 8. — С. 17–23.

Шведова Н.П. Рельефная наглядность для слепых. — № 1. — С. 33–42.

РЕБЕНОК В СЕМЬЕ

Груничева С.И. «В гости к нам пришли матрешки»: дидактические игры с матрешкой. — № 4. — С. 58–61.

Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье (фрагменты). — № 3. — С. 55–64.

Мещерякова И.А. «Каждый охотник желает знать...»: развитие представлений о цвете предметов. — № 1. — С. 56–61.

Насибулова Е.А. Проект «Мамина школа» (Международная школа родительского мастер-

ства для семей, воспитывающих незрячих детей). — № 6. — С. 50–54.

Сумарокова И.Г. К вопросу о формировании позитивного родительского отношения к незрячему ребенку. — № 6. — С. 43–49.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Бабаков В.М. Около природы (экскурсии, наблюдения и другие занятия). — № 5. — С. 33–43.

Кащенко В.П. Воспитание и обучение трудных детей (фрагменты). — № 4. — С. 51–57.

Кащенко В.П., Мурашов Г.В. Как надо воспитывать слабо-одаренных детей. — № 7. — С. 45–55.

СТРАНИЧКИ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ «МЫ ВМЕСТЕ»

Бабкина Н.В. Развитие внимания у детей с ЗПР. — № 5.

Комарова С.В. Учебник «Устная речь» для специальных (коррекционных) школ VIII вида. — № 1.

Комарова С.В. Об учебнике «Устная речь. 3 класс» для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — № 7.

Любимова М.П., Любимов А.А. Приемы сопровождения лиц с нарушением зрения в процессе передвижения в пространстве. — № 6.

Попова Н.Т. Пятый фестиваль особых театров «Протеатр». — № 8.

Разенкова Ю.А., Пономарева С.А. Игры с мишкой. — № 2.

Сироткина Т.Ю., Андреева Е.Л. Игры по формированию элементарных математических представлений у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. — № 4.

Сацевич С.В. Книги, формирующие профессиональное самосознание в гражданскую позицию специалистов в области коррекционной педагогики. — № 3.