

подальший розвиток залежить від багатьох факторів. М.К.Шеремет вбачає вирішальну умову виникнення мовлення дитини у наявності потреби у новому, тобто мовленнєвому способі спілкування і в оволодінні засобами, необхідними для цього. Але для оволодіння мовленнєвим спілкуванням недостатньо просто надати дитині слово в якості зразку для наслідування, а необхідно сформувати у неї потребу у використанні слів, потребу у цілеспрямованій комунікації, виробити мотивацію до спілкування [3].

Мовлення починає формуватись лише тоді, коли головний мозок, слух, зір, артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку, а це у значній мірі залежить від оточуючого середовища [2, 3]. Якщо відгородити дитину від одержання нових яскравих вражень, якщо не створити умови, які сприятимуть розвитку рухової та мовленнєвої систем, то це викличе затримку її фізичного та психічного розвитку. Мовленнєвий розвиток розвивається із самого раннього віку, коли дитина починає слідкувати очима за предметами, слухати голоси оточуючих. У процесі оволодіння мовленням дитина засвоює певні закони граматики, вчиться змінювати слова, будувати різноманітні за конструкцією речення, зв'язуючи слова відповідно до граматичних правил.

Розвиток мовлення, як відомо, проходить у тісному взаємозв'язку з формуванням усіх психічних процесів, а це означає, що будь-які порушення, відставання чи спотворення у розвитку психічних процесів, відповідно, стануть причиною тих чи інших порушень мовлення (Б.Г.Ананьєв, Т.В.Ахутіна, А.М.Богуш, Т.Г.Візель, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, М.І.Лісіна, В.І.Лубовский, О.Р.Лурія, А.Г.Рузьська, Л.С.Цветкова, М.К.Шеремет). Зрозуміло, що жодна складна форма психічної діяльності не формується й не реалізується без прямої або непрямой участі мовлення. При ранньому дитячому аутизмі, окрім основних специфічних особливостей розвитку, порушується сама можливість використання мовлення як такого.

Від того, наскільки вчасно буде надана допомога щодо озброєння прийомами взаємодії з іншими людьми та подолання страху перед цією взаємодією, залежить успіх формування загальної пізнавальної активності, особистості дитини з аутизмом, її соціалізації та інтеграції у середовище людей тощо. Ми вважаємо, що у результаті своєчасно розпочатої грамотної корекційної роботи можливе подолання аутистичних тенденцій і поступове входження дитини у соціум. У різному темпі, з різною результативністю, але кожна аутистична дитина може поступово оволодівати складними для неї формами взаємодії з людьми.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
2. Шеремет М.К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дошкільників з ТПМ до школи. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск VIII / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. - Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2008. – 476 с.
3. Шеремет М.К. Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 19. корекційна педагогіка та психологія. Зб.наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції „Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні” – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. - № 11. С.8-13.
4. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385 с.

УДК: 376-056.264

#### СРЕДОВЫЕ РЕСУРСЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Баль Н.Н.

*Розглядаються групи освітніх ресурсів у системі логопедичної роботи. Акцент зроблений на характеристиці організаційних та соціально-психологічних ресурсів.*

*Рассматриваются группы образовательных ресурсов в системе логопедической работы. Акцент сделан на характеристике организационных и социально-психологических ресурсов.*

*We consider a group of educational resources in the speech therapy work. Emphasis is placed on the characteristics of the organizational and socio-psychological resources.*

*Ключові слова: освітнє середовище, середовищні ресурси, логопедична робота.*

*Ключевые слова: образовательная среда, образовательные ресурсы, логопедическая работа.*

*Key words: educational environment, environmental resources, speech therapy work.*

Идеи средового подхода находят все более широкое распространение в педагогической теории и практике. К основным положениям данного подхода [7; 12 и др.] относятся следующие:

1. Среда – источник разнообразного культурного опыта. Особая организация среды (за счет акцентирования в ней разнообразных элементов культуры, привнесений) может стимулировать ее влияние на развитие личности.

2. Суб'єкт, управляючий образовальним процесом (педагог, батьки), здатний виконувати систему дій по перетворенню середовища в засіб діагностики, проектування і продукування задуманого освітнього результату. Він не тільки активно взаємодіє з дитиною, але забезпечує формування навчального середовища, сприяючого її самонавчанню і саморозвитку.

Функціями освітнього середовища, визначеного як система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні, є стимулювання різних видів діяльності дитини, забезпечення їх результативності і сприятливого соціального статусу дитини.

Основними групами середовищних ресурсів є *просторові* (структурування простору на спеціально організовані функціональні зони і їх використання на уроках/заняттях; раціональне просторове організування робочого місця дитини і др.), *предметні* (використання спеціального обладнання, структурування інформації і пр.), *організаційні* (основні режими, дозування, правила, алгоритми), *соціально-психологічні* (організування співпраці, сприяння сприятливому соціальному статусу дитини і др.) [5].

Опыт використання *просторово-предметних* ресурсів логопедическої роботи представлений в спеціальних публікаціях [1; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 11 і др.]. Відзначимо окремо, що організування простору, в якому проводяться логопедическі заняття, повинно стимулювати мовне розвиток дітей, сприяти вирішенню найважливішої задачі – розвитку комунікативної функції мови дітей. Так, наприклад, кругове розташування столів на групових заняттях дає можливість організувати мовне і немовне спілкування між дітьми на занятті; П-образне і подковообразне розташування – скоротити відстань між дітьми при організуванні їх спільної діяльності.

Просторова кабінету для логопедических занять організується таким чином, щоб діти могли в них вільно переміщатися (в тому числі – виконувати рухи в різних напрямках при проведенні психогімнастики і ритмічних вправ). Поміщення повинно добре провітрюватися (для проведення дихальної гімнастики). Інші гігієнічні умови (температурний режим, достатня освітленість, меблі в відповідності з результатами антропометрії і др.) повинні бути оптимальними. Кабінет для логопедических занять повинен відповідати вимогам звукоізоляції.

При моделюванні середовища кабінету необхідно уникати її перенасиченості, а також пам'ятати, що вона повинна відрізнятися певною динамічністю, т.є. піддаватися постійному зміні.

Окреме значення при організуванні логопедическої роботи мають *організаційні* середовищні складові, в першу чергу – дотримання в освітньому закладі і в родині *єдиного мовного режиму* (системи заходів і вимог, спрямованих на закріплення засвоєних дітьми правильних мовних навичок). Наприклад, в початку появи заїкання важливо обмежити мовне спілкування дитини – організувати режим мовчання. Мова в присутстві дитини з заїканням повинна бути трохи уповільненого темпу.

При роботі з дітьми з моторною алалією важливо дотримуватися правила «не примушувати, а підбурювати дитину до мови», т.є. не змушувати її повторювати, називати слова, а самому дорослому багаторазово повторювати одні і ті ж слова в різних ситуаціях. Це правило спрямоване на подолання мовного негативізму, на підбурення дитини до мови.

Батьки і педагоги повинні пам'ятати про шкоду так званого «сюсюканья» в спілкуванні з дітьми. Така мова в фонетичному відношенні шкідлива для дітей, які орієнтуються на мовлення дорослого як зразок і слухають неправильно мовні звуки. Важливо надавати дітям *зразки мови педагогів* (орфографічно правильною, неспокійного темпу, достатньої гучності, виразності і слітності мови, правильного мовного дихання).

Цілесловним є використання як правил, регламентуючих мовну діяльність дітей, різних *мовних пам'яток*, правил мовного поведіння для учасників діалогічного спілкування (для заїкаючихся – основні правила мови, формули аутогенної тренування, схема мовного дихання, для дітей з загальним недорозвитком мови – схеми і алгоритми побудови зв'язного висловлювання і т.д.).

До організаційних середовищних ресурсів відноситься і *диференційованість дозування* навчального, і особливо мовного і мовного матеріалу (з урахуванням характеру мовного порушення і етапу корекційної роботи), вибір лінгвістичного матеріалу, комунікативно значимого для дитини, доступного по змісту, відповідного її мовним можливостям. Наприклад, специфікою навчання мові учасників з важкими порушеннями мови є уважне звернення до розвитку і вдосконаленню просодического компонента мови: читання з різною інтонацією, робота над ударенням, мелодикою мови. Це пов'язано з одним з частих симптомів, який спостерігається у цих дітей – порушенням просодики, що є важливим компонентом розумності мови. Однообразна, монотонна, іноді переходяча в неясне бормотання мова, невираженість емоційного відтінку, неправильне ударення і постановка

пауз не только делают речь учащихся непонятной для окружающих, но и приводят к непониманию ребенком прочитанного им текста. Следовательно, хорошее владение просодической стороной речи играет большую роль как в развитии монологической речи, так и в понимании прочитанного текста. Чем богаче интонация устной речи ребенка, тем легче понимается им печатный текст. Поэтому работа над логическим ударением и интонацией должна проводиться на каждом уроке на протяжении всего времени обучения детей в начальной школе.

Коммуникативная направленность определяет содержание логопедической работы. Предусматривается оречевление, обговаривание естественных ситуаций: бытовых, игровых, учебных, изобразительных, т.е. сопряжение речи с действиями, что позволяет вырабатывать умения связывания содержания события и речевых форм его выражения. Рекомендуются создание различных ситуаций общения на уровне фразы (моделирование наиболее простых фраз). Нередко на занятиях учитель-логопед сам все объясняет, задает вопросы, исправляет и т.п. Например, преобладающей инструкцией для учеников являются «Повтори, прочитай», а не «Спроси» («Спроси у Пети, что нужно сейчас делать, что нужно подчеркнуть»), «Расскажи» («Расскажи, что ты будешь делать, что уже сделал, что еще осталось делать»). Использование заданий репродуктивного характера приводит к недостаточной стимуляции детских высказываний и снижает эффективность коррекционного воздействия. С целью активизации речевой деятельности детей важным является использование разных коммуникативных ситуаций (специально созданных и спонтанных ситуаций общения ребенка с учителем-логопедом, детей друг с другом и т.д.), применение различных видов продуктивной и игровой деятельности.

С целью развития планирующей, регулирующей функций речи может быть использован следующий прием – «Коробка занятий». Это может быть натуральная коробка или ящик, который наполняется реальными предметами или картинками, схемами, отражающими те виды работы, которые будут выполняться на занятии. В начале занятия осуществляется его планирование: учитель-логопед, показывая содержимое коробки, предлагает детям сказать, что будем делать на занятии; по ходу занятия уточняет, что уже сделали, что осталось сделать; а в конце занятия предлагает сделать словесный отчет о выполненном (с материализованной опорой – содержимое коробки).

Работа в группе способствует общению, коммуникации между детьми (в этом преимущество групповой формы проведения занятий). Вместе с тем, темп и приемы работы, характер дидактического материала варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей детей. При организации занятий с группой педагоги далеко не всегда учитывают индивидуальные различия в структуре речевых нарушений и индивидуальные особенности детей, не всегда дифференцированно подбирают речевой материал, характер заданий для самостоятельной работы, что приводит к явно заниженным требованиям, использованию примитивного лексико-грамматического материала для одних детей и непосильности заданий, чрезмерной сложности лексики и грамматики для других.

*Социально-психологический аспект образовательной среды* включает, прежде всего, социальные отношения, нормы, привычки, потребности.

Важным фактором социальной интеграции детей с нарушениями речи является общение и сотрудничество со сверстниками, а также отношение к ребенку окружающих взрослых (учителя-логопеда, учителя, родителей детей с нарушениями речи и родителей нормально говорящих детей, обслуживающего персонала). Учитель-логопед взаимодействует не только с ребенком, но и с его семьей (людьми из его ближайшего окружения) – коррекционная работа приобретает *«семейную центрированность»*. Необходимо терпеливое, тактичное и доброжелательное отношение учителя-логопеда к ребенку и его родителям (в любых ситуациях общения). Специалист выбирает *коммуникативную тональность* [2] в процессе консультирования родителей. Например, в беседе с родителями, не проявляющими должной настойчивости в занятиях с ребенком дома по закреплению речевых умений, учитель-логопед отрицательную оценку по отношению к родителям выражает двояко: с одной стороны, предупреждает родителей о том, что эффективность работы зависит, прежде всего, от настойчивости и систематичности, с другой стороны, искренне сожалеет, о том, что время упущено и должного эффекта нет (т.е. переводит общение на более персональную позицию).

*Участие родителей* в коррекционно-педагогическом процессе создает благоприятную среду для работы по преодолению и предупреждению речевых нарушений у детей. Важным является формирование у родителей *адекватной позиции* в отношении нарушения речи у ребенка (в противоположность неадекватной – недооценки или гиперрефлексии на дефекте). Специалист знакомит родителей с основными факторами, которые могли стать причиной нарушений речи. Особо выделяются те из них, которые могут устранить сами родители: недостаток общения с детьми, несоответствие уровня и содержания речевых контактов ребенка его возрастным потребностям, психологические трудности, связанные с особенностями взаимоотношений в системах «родитель – родитель», «родитель – ребенок» и др.

Поскольку основными составляющими успеха социальной интеграции являются взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодействие, предполагающие социальный обмен, педагог обеспечивает благоприятный

социально-психологический климат в классе. Он создает модель «приятия, понимания, поддержки», дает образец поведения по отношению к ребенку с нарушениями речи, который может иметь некоторые физические недостатки (неправильное анатомическое строение органов артикуляции, повышенное слюноотделение, насильственные движения и др.). Далее носителями заданных моделью отношений становятся другие взрослые и дети.

Следует помнить о наличии у детей с тяжелыми нарушениями речи повышенного уровня общей тревожности, страха самовыражения, сопровождающегося эмоционально негативными переживаниями ситуаций, сопряженными с необходимостью самораскрытия. Важно обеспечивать *эмоциональную причастность* ребенка к учебному процессу: обучение должно воздействовать не только на разум, мышление, но и на чувства, эмоции. Для создания положительных эмоциональных переживаний необходимо использовать похвалу, вознаграждение, стимулирование, создавать ситуации успеха для ребенка и уметь видеть сильные стороны ребенка, его пусть даже минимальные достижения. Так, комфортность общения на уроке (занятии) во многом зависит от того, как педагог реагирует на ошибки детей. Их исправление в процессе организованного диалога, во-первых, нарушает коммуникацию, а во-вторых, такое поведение противоречит правилам этикета, по которым прерывать собеседника нельзя. Ответы детей должны быть направлены, прежде всего, на установление взаимопонимания с окружающими и не могут постоянно контролироваться педагогом. Задача педагога заключается в том, чтобы пополнить словарный запас ребенка с нарушениями речи для той или иной ситуации общения. Стремление же ребенка к общению необходимо поощрять всеми возможными средствами, он не должен испытывать неуверенности.

Поддержка педагогом ребенка не сводится к помощи, ведущей к облегчению проблемной ситуации и избавлению ребенка от нее [4]. Поддержка помогает ребенку преодолевать ситуацию, развивая при этом его способности и возможности к преодолению трудностей, связанных с речевым недостатком. Опекающая помощь взрослых, основанная только на жалости, также небезопасна для него, как и полное равнодушие к нему. Ребенок, привыкший к опеке учителя-логопеда в дошкольный период и в период начального обучения в школе, оказывается неадекватным педагогическим требованиям, которые предъявляют ему многочисленные, но незнакомые учителя базовой школы.

Рациональная организация средовых ресурсов может быть обеспечена только на основе комплексной оценки возможностей детей с нарушениями речи, т.е. при реализации дифференцированного и индивидуального подходов. Проектируемые условия должны быть адресными и аутентичными, т.е. обеспечивающими благоприятный режим и темп жизнедеятельности ребенка с нарушениями речи в образовательной среде. Изучение имеющегося опыта и разработка вариантов ресурсного обеспечения логопедической работы будет благоприятствовать повышению ее качества.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Баль, Н.Н. Средовые ресурсы обучения и воспитания детей с нарушениями речи / Н.Н. Баль // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: материалы науч.-практ. конф., 10–11 октября 2005 г.: В 3 т. / Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2005. – Т.2. – С. 19 – 24.
2. Бейлинсон, Л.С. Профессиональная речь логопеда: учеб.-метод. пособие / Л.С. Бейлинсон. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
3. Бычкова, М.М. Создание комфортной внутришкольной среды для детей с нарушениями речи / М.М. Бычкова, Г.М. Карташова // Логопед. – 2008. - № 3. – С. 62 – 73.
4. Волкова, Л.С. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе / Л.С. Волкова, Н.Е. Граш, А.М. Волков // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 3 – 8.
5. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич, Т.А. Григорьева, Н.Н. Баль, И.В. Зыгманова, И.Н. Миненкова. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
6. Козина, И.В. Коррекционный уголок группы как часть предметно-развивающей среды / И.В. Козина, Т.В. Кулакова // Логопед. – 2006. – № 2. – С. 62 – 68.
7. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36 – 41.
8. Пятница, Т.В. Справочник дошкольного логопеда / Т.В. Пятница, Т.В. Солоухина-Башинская. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 479 с.
9. Соколова, Е.В. Построение развивающего пространства в специализированных группах детского сада / Е.В. Соколова, Н.Ф. Балашова // Логопед. – 2008. – № 6. – С. 11 – 17.
10. Степанова, О.А. Основные направления коррекционно-образовательного процесса в ДОО (группах) для детей с нарушениями речи / О.А. Степанова // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 4 – 13.
11. Шигина, Г.Ф. Коррекционно-развивающая среда логопедической группы / Г.Ф. Шигина, Е.Ю. Попкова // Логопед. – 2008. – № 5. – С. 25 – 35.
12. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.