



Д.Ш. Ишмухамедова

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ



Статья посвящена изучению способов применения порождающей модели речи в процессе обучения дошкольников с общим недоразвитием речи. Одним из основополагающих моментов теории является понятие «языковой способности». Эксперименты показывают, что последовательное применение данного подхода в логопедических занятиях способно дать очень хорошие результаты, которые достигаются через применение такой наглядности, как семейные фотографии.

Ключевые слова: ОНР, дошкольники, логопедия, порождающая модель речи, языковая способность, наглядность, визуальные средства обучения, речевые интенции, мотивация, фотографии.

В одной из своих ключевых работ, посвященных изучению психофизиологических механизмов речи, выдающийся русский ученый А.А. Леонтьев писал, что «в лингвистике конца XIX — начала XX вв. язык рассматривался в первую очередь как застывшая система, взятая в абстракции от реальной речевой деятельности». Вслед за ним другой отечественный ученый, В.Н. Волошинов, назвал это направление «абстрактным объективизмом», в рамках которого «индивидуальные акты говорения являются ... лишь случайными преломлениями и вариациями или просто искажениями тождественных форм».

В течение довольно длительного времени эти взгляды широко тиражировались и активно практиковались в детских дошкольных учреждениях и в младшей школе. Обучение живой человеческой речи, как родной, так и иностранной, происходило достаточно механистически: считалось, что живая речь является реализацией неких идеальных синтактико-грамматических схем, осваиваемых детьми в процессе обучения. Отчасти такому пониманию освоения языка способствовали работы зарубежных лингвистов Ноама Хомского (трансформационная грамматика), Луи Ельмслева (глоссематика) и Фердинанда де Соссюра (langue, langage, parole). В сущности, до конца 40-х годов, живая человеческая речь вообще исключалась из предмета лингвистики и изучалась только в рамках психологии (психолингвистика), социологии (социолингвистика) и лингводидактики. Появилась даже самостоятельная дисциплина — «речеведение».

Даже при том, что собственно лингвистический взгляд на данную проблематику не касается нас напрямую, мы должны согласиться с мнением отечественных ученых и признать ошибочность такого подхода. Получается, что для обучения речи достаточно

Ишмухамедова Диляра Шамильевна — учитель-логопед, специалист Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево» г. Москвы. Автор ряда статей в психологических и педагогических журналах.

Сфера научных интересов — разработка эффективных технологий коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР (в том числе средствами семейной фотографии).



лишь «втолковать» обучаемым всю красоту системы языка и языковых категорий, и правильная живая речь автоматически польется рекой после постижения ими красоты грамматики. При таком подходе, конечно, не могло быть и речи об обучении детей с некоторым отставанием в развитии, поскольку при умственном отставании постигнуть «гармонию алгеброй» (как писал А.С. Пушкин) — не представлялось никакой возможности.

Существовала и другая крайняя точка зрения, выраженная в трудах известного американского психолога Б.Ф. Скиннера, согласно которой «специфика речевой деятельности (или, вернее, речевого поведения, verbal behavior) человека обуславливается исключительно организацией внешних проявлений речевого поведения, условно-рефлекторным объединением реакций организма на речевые стимулы». «А это значит, — пишет А.А. Леонтьев — что такой специфика нет, ибо различие речевого поведения человека и близких к нему видов поведения у животных чисто количественное, но ничуть не качественное». Однако вполне можно допустить, что такой механизм существует; тогда, по мнению А.А. Леонтьева «ясно, что он, с одной стороны, никак не сводим к простой «реализации» абстрактной системы языка и не является сугубо индивидуальным, ибо формирование его, не говоря уже о функционировании, предполагает влияние общества; с другой стороны, он отнюдь не тождествен этой абстрактной системе языка — нельзя представлять себе этот механизм (который мы в дальнейшем будем называть «языковой способностью») как своего рода грамматику, перенесенную в мозг».

Это заключение выдающегося русского ученого лежит в основе интересующего нас направления коррекционной педагогики, основанного на изучении собственного опыта старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Ключевым здесь является не понятие дефекта (как было бы, прими мы позицию абстрактного объективизма), а понятие **языковой способности**, которая «не является ни формой организации внешних проявлений речевого поведения, ни «грамматикой», перенесенной в мозг. Иными словами, — пишет академик Леонтьев — языковая способность ... может быть представлена в виде своего рода порождающей модели, причем эта модель отлична от любой возможной модели языкового стандарта».

Остановимся несколько подробнее на этом замечании А.А. Леонтьева. Итак, по его мнению, в основе речевого воспитания лежит не «грамматическая модель», а «порождающая», привязанная к конкретным ситуациям речевого общения. Воспитание речи дошкольника соответствует этому положению еще в большей степени, чем в случае со взрослыми людьми, поскольку абстрактное мышление, на котором могла бы строиться грамматическая модель обучения, еще не развито у старших дошкольников с нормальным развитием, не говоря уже о детях с общим недоразвитием речи. Об этом, кстати говоря, свиде-

тельствуют данные другого выдающегося психолога и исследователя детской речи, Жана Пиаже, а также других известных психологов.

Пиаже, в частности, писал: «нужно предполагать, что детское рассуждение значительно отличается от нашего, и что оно менее дедуктивно и в особенности менее строго». Пиаже говорит о двух основных характеристиках детского мышления, на смену которым в определенном возрасте приходит грамматика и логика. Речь идет, конечно, о синкретизме и соположении. «Синкретизм — это спонтанная тенденция детей воспринимать с помощью глобальных образов, вместо того, чтобы различать детали, тенденция немедленно, без анализа находить аналогию между предметами и словами, чуждыми одни другим, тенденция связывать между собой разнородные явления, обнаруживать основание для всякого события, даже случайного». Важно, что, принимая связь своих впечатлений за связь самих вещей, ребенок переносит значение слова на ряд лишь внешне связанных явлений или объектов.

Американский психолог Джером С. Брунер подчеркивал, что на первой, дошкольной стадии умственного развития ребенка его интеллектуальная деятельность состоит в основном «в установлении связей между опытом и действием; его интерес сводится к манипулированию предметами и овладению миром через действие. ... Основное достижение этой так называемой предоперационной стадии состоит в том, что ребенок научается представлять внешний мир с помощью символов, полученных путем простого общения ... На этой стадии возможности преподавателя в объяснении ребенку [некоторых фундаментальных] понятий, лежащих в основе точных наук, даже в самой наглядной форме, весьма ограничены».

Отсюда и возникает необходимость специально изучения этих символов детского восприятия окружающей действительности, о которых пишет Джером Брунер, и которые составляют основу детского мышления в этом возрасте. Логично возникает вопрос: если строго следовать всему, что говорилось выше, откуда же может сложиться у ребенка грамматически правильная речь? Ведь если ребенок не способен в этом возрасте к элементарным логическим операциям, то и четкого системного видения языка, на основе которого, предположительно, и должна строиться речь, тоже возникнуть не может.

Именно здесь и действуют **законы порождающей речи**, о которой ранее писал А.А. Леонтьев. По его мнению, «членение речевого потока на единицы языка, единицы собственно лингвистические, и на единицы, являющиеся таковыми с точки зрения внутренней организации языковой способности, различно. Иначе говоря, даже если оставаться в пределах текста и ставить вопрос о делении его на отдельные сегменты, эти сегменты окажутся различными при различных подходах. Так, с точки зрения лингвистической, «в реку» — два «слова», два отдельных сег-



мента; с точки зрения порождения речи это, безусловно, один сегмент, одно «слово», что доказывается невозможностью применения к его составным частям критерия потенциальной изолируемости ... На самом деле все обстоит намного сложнее.

Один и тот же сегмент потока речи даже при чисто лингвистическом подходе может быть интерпретирован по-разному в зависимости от того, какой уровень системы языка мы на него «проецируем» ... Строго говоря, сегмент потока речи, используемый для выделения лингвистических единиц, и сегмент потока речи, используемый для выделения единиц порождения, принадлежат разным данностям: первый — тексту как элементарной модели потока речи; второй — самому потоку речи, т. е. процессу речевой деятельности». Таким образом, опираясь на концепцию порождающей речи, мы приходим к заключению, что именно синкретизм детского мышления в старшей дошкольный период вкупе с неосознанной грамматичностью речи, построенной по принципу фонетических слов (включая элементы тембра и интонации), привязанных к конкретной ситуации общения, и создает иллюзию осознанной, правильно «сконструированной» речи на основе «интуитивного понимания» правил грамматики.

Здесь-то и встает во весь рост вопрос о причинах речевого отставания детей с общим недоразвитием речи. Ведь согласно приведенной выше логике, способность «логически» постигать правила грамматики и языковых норм (по Пиаже) отсутствуют как у детей в норме, так и у тех, кто отстает в развитии. Соответственно, должны быть какие-то иные причины недоразвития речи, которые и могут подвергаться психолого-педагогической коррекции, давая в конечном итоге весьма существенные результаты, при том что довольно сложный участок совершенствования системного абстрактного мышления можно уверенно обойти без ущерба для окончательных результатов.

Поставленный вопрос имеет чрезвычайно большое значение для проведения всего исследования, поскольку не требует специального доказательства положение, что неверно выбранный объект психолого-педагогической коррекции может привести к весьма печальным результатам. Попытка силой, или хитростью, или как-то иначе воздействовать на ребенка для того, чтобы заставить его понять абстрактные правила языка, не просто не приведет ни к каким результатам, а послужит мощнейшим анти-мотивационным фактором говорения. Ребенок замкнется в себе, его психике будет нанесен непоправимый вред.

Итак, какие же факторы являются релевантными для воспитания связной речи у детей с ОНР, в отличие от детей в норме. У большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается слабое развитие неречевых психических функций, которые тесно увязаны с речью, как внимание, восприятие, память, мышление. У них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ог-

раниченные возможности его распределения. У этих детей понижена вербальная память, продуктивность запоминания, они забывают сложные элементы и последовательность заданий. У некоторых из них пониженная активность припоминания сочетается с ограничениями в познавательной деятельности. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии ассоциированных психологических навыков, без которых возникновение порождающей речи либо затруднено, либо невозможно.

Что имеется в виду? В первую очередь, нормальные реакции ребенка на ситуации жизни, разворачивающиеся вокруг него в каждую секунду времени, наблюдаемая им реакция на эти ситуации со стороны взрослых (в том числе речевая), механизмы запоминания всей типичной ситуации в комплексе ее психологических и интонационно-речевых особенностей (когда взрослый побуждает ребенка путем задавания вопросов реагировать на ситуации — либо просто имитируя его собственные реакции, либо путем оживления в его памяти схожих ситуаций общения, когда ребенок присутствовал, слышал или сам принимал участие в разговоре). Именно на этом этапе и может проявляться психофизиологическое отставание, которое, в конечном итоге, и ведет к отставанию речевому. Если восприятие ребенка рассеяно, он либо вообще не реагирует на происходящее или его реакции настолько бурные, что левополушарная активность полностью затмевается неконтролируемой эмоцией. В результате страдают внимание и память, а самые необходимые блоки («фонетические слова») порождающей модели речи не формируются. Отсюда четко выявляется объект психолого-педагогической коррекции и, соответственно, механизмы проведения такой работы.

В первую очередь, необходимо выявить или искусственно создать такие ситуации общения, в которых реакции ребенка будут вполне адекватные, полные, а внимание не рассеяно. Задача педагога речи в такие моменты состоит в том, чтобы заставить ребенка повторить правильные общепринятые словесные реакции на происходящее, закрепив их с помощью той или иной положительной оценки.

Однако все богатство детской жизни и традиционного для ребенка кругозора в этом возрасте невозможно уложить в такие искусственные речевые модели, да и ребенок, мы уверены, будет чувствовать неестественность происходящего. В результате избыточное влияние на левополушарную активность детей даст лишь ограниченные результаты. Где же выход из ситуации? Где тот полный набор речевых мотиваций ребенка, который составит богатый фон для корректирующей деятельности педагога? Ответ вполне очевиден — в семье.

Но память ребенка с нарушениями в развитии не настолько хороша, чтобы систематизировать и при необходимости произвольно предлагать те или иные



усвоенные им в результате спонтанного применения порождающей модели фрагменты речи. Должен существовать некоторый «толчок», семиотический знак, который выведет на поверхность всю ситуацию общения и заставит ребенка говорить, а педагога корректировать произведенную речь. При этом, как говорится, каждый будет заниматься своим делом.

Многочисленные эксперименты с разными видами наглядности на наших занятиях в учебно-речевом центре привели нас к осознанию, что наилучшим образом эту функцию выполняют семейные фотографии, поскольку, в сущности, запечатлевают эмоциональный и речевой опыт ребенка, в особенности, когда фотографии содержат в себе фрагменты значительных, важных событий жизни дошкольника, в которых его общение со взрослыми и сверстниками было максимальным. Именно здесь находится «хранилище» порождающих моделей речи, которые педагогу предстоит вынести на поверхность.

Поднимаемый нами в этой статье вопрос о поиске наиболее адекватных для дошкольника вспомогательных зрительных средств — далеко не праздный. О значимости наглядности и методах ее использования постоянно пишут известные методисты и педагоги, отмечая, что она должна максимально актуализировать в процессе занятия собственный опыт ребенка и непременно апеллировать к чувствам и эмоциям детей с общим недоразвитием речи. Правильно подобранная наглядность помогает активизировать речь ребенка на занятии, делает ее более эмоциональной и выразительной.

Одновременно в связи с особой сферой применения наглядности (дети с общим недоразвитием речи) нельзя не упомянуть мнение таких ведущих ученых, как Л.С. Выготский и В.Элиасберг, которые отмечали, что традиционная школа нередко идет по линии наименьшего сопротивления, приравниваясь и приспособляясь к отсталости ребенка: отсталый ребенок с величайшими трудностями овладевает абстрактным мышлением — поэтому школа исключает из своего материала все, что требует усилия отвлеченной мысли, и основывает обучение на конкретности и наглядности. Принцип абсолютного господства наглядности переживает сейчас серьезный кризис, аналогичный кризису того же принципа в общей школе.

В. Элиасберг справедливо предостерегает против абсолютного господства наглядности. Опираясь исключительно конкретными и наглядными представлениями, мы тормозим и затрудняем развитие отвлеченного мышления, функции которого в поведении ребенка не могут быть замещены никакими «наглядными» приемами. Именно потому, что отсталый ребенок с трудом приходит к отвлеченному мышлению, педагог должен развивать это умение всеми возможными средствами. Задача, в конце концов, не в том, чтобы приспособляться к дефекту, но в том, чтобы преодолевать его.

Однако, на наш взгляд, семейные фотографии, используемые в качестве наглядности, являются, в первую очередь, прекрасной мотивацией, которая помогает легко обойти всевозможные преграды, возникающие на пути говорения у дошкольника с общим недоразвитием речи, а также знаком, символом, которые естественным путем подталкивают ребенка к говорению.

Наш опыт подтверждает, что хороших результатов в развитии связной речи детей с ОНР можно достигнуть при активном привлечении к занятиям всех тех, кто в наибольшей степени причастен к формированию эмоционального опыта обучаемых. Это, в первую очередь, родители, воспитатели и логопед. Только этот «триумvirат» будет способен быстро и с наибольшей эффективностью решать поставленные перед ними образовательные, педагогические и коррекционно-воспитательные задачи. Привлечение к занятиям родителей является особенно значимым и актуальным при развитии связной речи детей по таким темам, с которыми ребенок знакомится в семье практически постоянно в течение всего года: «Мой дом», «Моя семья», «Времена года» и др. Участие родителей при изучении таких тем не только желательно, но и абсолютно необходимо. Без этого личный эмоциональный опыт детей останется задействован лишь частично, а логопед и воспитатель будут вынуждены тратить дополнительные силы и энергию, объясняя ребенку с ОНР явления и предметы, которые к тому времени он уже вполне освоил практически вместе со своей семьей.

Взять хотя бы такой классический пример, как составление связного рассказа по теме «Зимние забавы». Часто педагоги используют сюжетную картину с изображением детей, лепящих снеговика. Детям, имеющим проблемы с предметно-логическим мышлением и установлением причинно-следственных связей часто бывает нелегко объяснить, почему дети лепят три снежных кома, разных по величине, и почему большой ком должен располагаться ниже других и т. д. При использовании же собственного практического и эмоционального опыта ребенка, логопедическое занятие наполняется для него живыми красками воспоминаний и эмоций.

Ребенок проводит в воспитательном учреждении большую часть дня, общаясь с воспитателем и сверстниками. Однако, каким бы положительным ни был этот опыт — он все же не сможет заменить эффективность общения в семье и не имеет такого мощного положительного заряда, который ребенок получает от самых близких ему людей — отца и матери. Многие вещи, предметы и явления, конечно, можно изучать наглядно с воспитателем на прогулке и в группе.

Однако более эффективным в эмоциональном плане будет, без сомнения, общение с родителями. Понимая это, логопед и воспитатель должны довести до родителей ту роль, которую они играют в становлении речевой личности собственных детей. «Если



вы, педагог, мать, отец, — писал В.А.Сухомлинский — сумеете научить ребенка в младенческие, отроческие годы ощущать красоту, изумляться дивным творениям человеческих рук, красотой природы, то вырастите человека с высокой культурой чувств ... Я открывал детям глаза на красоту мира и в то же время стремился донести до детского сердца музыку слова, чтобы слово несло свою радость и грусть.

Музыка, пейзаж, природа неповторимостью своей заставили учащенно биться детское сердечко, заставили выразить свои чувства в рисунке, танце, словах, поступках». На мой взгляд в этих великодушных словах содержится основная суть подготовительной работы, предшествующей логопедическому занятию, на котором, в сущности, главным образом не создается, а обобщается опыт самого ребенка, что в значительной степени облегчает чувственно-вербальное освоение им действительности.

Многие явления и изменения в природе ребенок познает на прогулках с родителями, при посещении музеев и театров. Важно, чтобы родители при каждом удобном случае приучали ребенка наблюдать за окружающей действительностью и делать соответствующие обобщения и выводы. Например, на прогулке зимой, зачерпнув лопаткой снег, нужно обратить внимание ребенка на качество снега. Пусть он накапливает словарный багаж, рассказывает о снеге: он белый, холодный, пушистый, а родители пусть помогают — легкий, воздушный, искрится на солнце. Можно вместе послушать, как скрипит снег под ногами. Или, например, при походе с ребенком в театр, если родители обратят его внимание на звонок перед началом спектакля и другие традиционные для театра события и объяснят их цель, то ребенок непременно запомнит их: гардероб, звонок, вход в зрительный зал, постепенно гаснущее освещение, поднятие занавеса, начало спектакля, антракт, аплодисменты зрителей, — и затем поделится своим опытом со своими сверстниками и воспитателями на занятиях при составлении связных рассказов.

В связи со сказанным необходимо отметить еще один важный педагогический момент: как уже отмечалось, объем накопленного ребенком опыта в семье к тому или иному возрасту — это не простая сумма энциклопедических данных, сохраненных в его ячейках памяти, а сложный комплекс эмоциональных переживаний, который чрезвычайно важен для каждого ребенка, поскольку именно этот эмоционально-мировоззренческий опыт помогает ему ориентироваться в окружающем мире, принимать некоторые решения об адекватности, правильности или неправильности совершаемых им поступков. Этот опыт — бесценное богатство ребенка, и непринятие его во внимание воспитателем или логопедом — грубая психолого-педагогическая ошибка.

Чрезвычайно большое значение имеет принцип познания, который существует во времена Древней Греции. «Греки учили, что всякое познание есть

припоминание». Не создав условий для опытного переживания новых преподносимых ребенку фактов и понятий или же в недостаточной степени актуализировав его собственный опыт, воспитатель рискует не достичь желаемого результата. Чем выше уровень эмоционального переживания событий жизни ребенком, тем более высока вероятность того, что при нормальном физиологическом развитии ребенок быстрее сможет с помощью логопеда оформить свой опыт в речи. Чем ниже уровень вовлечения этого опыта в процессе обучения — тем хуже результаты, тем менее эффективен процесс воспитания. И в этом большую помощь могут оказать логопеду семейные фотографии.

С учетом сказанного становится ясно, что нет ничего хуже самостоятельного бесконтрольного переживания ребенком всего богатства окружающего мира и катастрофического для восприятия дошкольника потока информации, обрушивающегося на него с экранов телевизоров, мониторов компьютеров, аудио- и видеокассет. Счастливые безответственные родители, ликуя от обрушившегося на них «счастья» — безграничного по объему и разнообразию педагогического материала — самоговорящего, пишущего, кричащего, мелькающего, развлекающего, успокаивающего — предоставили детей самим себе, полагая, что суперпедагогический робот сможет заменить родительское объяснение и совместное — родителя и ребенка — переживание того или иного опыта. Такое обучение равнозначно наплеванию на ребенка сразу всех видов зимнего инвентаря: лыж, коньков, саней, — и отправку его на улицу в одиночку для самостоятельного освоения.

Важно помнить, что нет ничего более значимого для ребенка, чем опыт, полученный им в здоровой семье, в общении с родителями. Нет опыта более сильного, яркого и более продуктивного, нет более богатой базы для дальнейшего развития ребенком вербальных навыков, чем опыт совместного освоения окружающего мира ребенком и любящими родителями. В результате бесконтрольного «потребления» не пережитой, не освоенной практически, не осмысленной соответствующим образом информации, обрушивающейся на головы ребенка через средства массовой информации, в его восприятии не может сложиться ничего, кроме пестрого хаоса, который в дальнейшем может представлять для него лишь относительную ценность. Окружающий мир навсегда закрепляется в его сознании как сладкая конфетка в ярком фантике и не более того.

И тем не менее, не все так трагично. Некоторый реальный опыт познания мира совместно с любящими его родителями ребенок все же получает: прогулки в лесу, походы, купание в реке, рыбалка, — все это оставляет в восприятии детей глубокий след. Наблюдая за дошкольниками, с удивлением замечешь, как подолгу и без усталости они могут разглядывать фотографии, запечатлевшие события их совместного с



родителями опыта жизни. Иногда невозможно отобрать у ребенка уже совершенно истрепанную и помятую фотографию, с которой тот готов ложиться спать и с гордостью показывать ее своим друзьям. Речь здесь идет, конечно, не о салонных фотографиях, на которых вытянувшись по стойке смирно, ребенок картинно улыбается, воссоздав на лице натренированную с помощью мамы улыбку, а о реальных ситуациях эмоционального переживания событий жизни, подсмотренных с помощью фотоаппарата родителями.

Проведя лето или зиму вместе с родителями на даче или в турпоездке, ребенок возвращается в детский сад и часто вынужден выслушивать пресные безжизненные рассказы и выполнять скучные задания по описанию плоской двухмерной картинки, в то время когда его собственное сознание буквально лопается от реального опыта, пережитого вместе с родителями, запечатленного в сотнях фотографий. Ребенку становится скучно, его многочисленные попытки поведать всем о пережитом нередко остаются невостребованными, поскольку педагог, ведущий занятие, часто не готов к такого рода импровизациям и следует только заготовленному накануне плану и не отступает от него ни на шаг. Ребенок замыкается от такого неуважения к своему опыту, отказывается выдавать требуемые от него шаблонные фразы и понятия, молчит. Цель не достигнута. Эмоциональный опыт не вербализован, самолюбию ребенка нанесен ущерб. Результаты предсказать трудно.

Проанализировав рассказы детей на занятиях и вне их, мы пришли к выводу о необходимости использования как дополнительной наглядности семейных фотографий, которые помогают эмоционально обогатить занятие и повысить интерес к ним детей.

Семейные фотографии для ребенка с общим недоразвитием речи — это далеко не абстрактный материал, где ему нужно делать дополнительное усилие, соотнося абстрактное с конкретным. Говоря фило-софским языком, движение здесь идет вполне естественным путем — от конкретного к абстрактному. Дело в том, что конкретное конкретному рознь, и для 4—5-летнего ребенка нет ничего более понятного и осязаемого, чем он сам. Социальное мышление в этом возрасте развито еще очень слабо. А не использовать в работе столь богатый в эмоциональном плане материал, как семейные фотографии было бы, на наш взгляд, непростительным упущением. Эта особая, «эмоциональная» наглядность, могла бы быть с легкостью использована и самими родителями.

Кроме того, по рассказу ребенка, составленного по фотографии, где героями являются он и члены его семьи, очень хорошо прослеживаются отношения внутри семьи, а это, в свою очередь, помогает логопеду при работе с родителями.

Еще одним важным положительным моментом использования семейных фотографий на логопедических занятиях (в отличие от занятий, основанных

на типовых тематических картинках) является более творческий характер составляемых детьми рассказов, поскольку, несмотря на типовой характер тем, индивидуальных ситуаций, представленных на семейных фотографиях, — великое множество. В этом случае при однотипных ключевых речевых образцах количество возможных творческих отступлений в рассказах детей увеличивается, что положительно влияет на общий эмоциональный фон занятия и способствует улучшению усвоения материала.

Правильно подобранные семейные фотографии могут использоваться и для обучения детей использованию грамматических слов — предлогов и частиц. Можно, к примеру, подобрать фотографии, помогающие ребенку с ОНР грамотно использовать предлоги места, направления движения: «мы спрятались под столом», «мы поехали в горы» и т. д. И дело вовсе не в том, что он не может произнести аналогичную фразу по абстрактной для него картинке: «медведь спит в берлоге», «птицы улетают на юг», — просто для него пока легче рассказывать о себе самом, о пережитом, в силу особенностей психики.

Анализ логопедических занятий — как фронтальных, так и индивидуальных — с использованием семейных фотографий дает нам право рекомендовать логопедам и воспитателям этот метод использования наглядности в качестве дополнительного. Мы также можем рекомендовать родителям чаще просматривать семейные альбомы, параллельно ведя беседу с ребенком об увиденном на фотографиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977.
2. Власенко И.Т., Чиркина Г.В. Методы обследования речи у детей. — М., 1996.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений. — Т. 2. — М., 1982. — с. 361.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
5. Екжанова Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению. — М.: КАРО, 2008.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. — М.: Просвещение, 2003.
7. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Сост. Сековец Л.С., Разумова Л.И., Дюнина Н.Я., Ситникова Г.П. — Н. Новгород, 1999.
8. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. — М., 1970. — с. 314—370
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.: Рингс, 2008.