

ной аттестацией и готовит студентов к ее прохождению.

Необходимо отметить, что и сама диагностика защитных механизмов, и обучение диагностическим процедурам студентов представляют определенную трудность как из-за специфики феномена психологической защиты, так и из-за недостаточности надежного, простого в применении диагностического инструментария. Однако, учитывая роль психологической защиты в преодолении человеком с проблемами в развитии многочисленных трудных жизненных ситуаций, в адаптации к социуму, а также принимая во внимание положительные результаты формирования диагностических компетенций у студентов, считаем перспективной работу по совершенствованию как процедур диагностики защитных механизмов, так и процесса формирования диагностических компетенций специальных психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов об-

учения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (80). С. 7–15.

2. Кот Т.В., Абдалиева Л.В. Особенности и содержание диагностической компетенции психолога // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 12. С. 156–159.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. URL: <http://go.gl/6YZ57E>

4. Белов В.Г. Психологическая защита и ее роль в процессе формирования адаптационной системы человека // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. СПб., 2009. Т. 11. № 1. С. 10–12.

5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 504 с.

SPECIAL PSYCHOLOGISTS' DIAGNOSTIC COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE COURSE «DIAGNOSTICS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE OF DEVELOPMENTALLY-DELAYED PEOPLE»

© 2014

N.P. Terentyeva, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of special pedagogics and special psychology

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Annotation: This article considers the problem of diagnostic competence development as the basis of a special psychologist's professional training. Students gain the indispensable competences in the process of studying such a subject as «Diagnostics of psychological protection of developmentally-delayed people».

Keywords: professional competence; diagnostic competence; psychological defense; psychological defense mechanism; psychological diagnostics; special psychologist; developmentally-delayed people.

УДК 373.2, 376.3

ПРИНЦИПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ

© 2014

О.Ю. Федосова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии

Т.В. Нестерова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии

«Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», Самара (Россия)

Аннотация: В статье формулируются принципы построения современной концепции преодоления нарушений звукопроизношения у детей. Раскрывается сущность и значимость принципов комплексного подхода, системности, принципа последовательного, поэтапного формирования навыков звукопроизношения, онтогенетического, этиопатогенетического принципа, принципа дифференцированного подхода, опоры на сохраненные анализаторы, учета контекста (контекстуальных влияний) и принципа коммуникативности в системе логопедической работы по формированию навыков фонетически правильной речи.

Ключевые слова: принципы; логопедическая работа; комплексный подход; принцип системности; онтогенетический принцип; этиопатогенетический принцип; дифференцированный подход; принцип коммуникативности; этапы логопедической работы; фонетический контекст.

Актуальность проблемы коррекции звукопроизношения сохраняется вследствие значительной частоты нарушений, количественного преобладания этих детей среди детей с другими речевыми расстройствами (М.Ф. Фомичева [1], Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская [2] и др.) и недостаточной эффективности существующих коррекционных приемов, обеспечивающих успешное овладение детьми навыками правильного произношения. Поэтому пересмотр подходов, лежащих в основе логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения, является в настоящее время одной из важных задач логопедии.

Из большого числа принципов, которыми необходимо руководствоваться при решении этой задачи, отметим наиболее значимые.

Принцип комплексного подхода. Нарушения звукопроизношения могут быть как самостоятельными (дислалия), так и проявляться в структуре различных речевых нарушений (ринолалия, дизартрия, заикание, алалия, афазия), неврологических и психопатологических синдромов (детский церебральный паралич, синдром

минимальной мозговой дисфункции, синдром психофизической расторможенности, задержка психического развития, олигофрения и др.). Это определяет необходимость комплексного медико-психолого-педагогического воздействия, учитывающего характер взаимодействия речевых и неречевых проявлений.

Например, нарушение фонетического уровня речеобразования при дизартрии объясняется слабостью двигательных нервов, участвующих в процессе моторной организации речи. Наряду с первичной и вторичной речевой симптоматикой, при дизартрии отмечается наличие признаков органического поражения центральной нервной системы: параличи, парезы и апраксии органов артикуляторного аппарата, изменения мышечного тонуса, расстройства координации, гиперкинезы и др. Возможны нарушения нервно-психических функций (внимания, памяти, мышления), задержка темпа психического развития. Поэтому эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения при дизартрии во многом будет определяться наличием многоаспектного воздействия, направ-

ленного на развитие речевых и неречевых процессов, осуществляемого врачами, логопедами, психологами и др. специалистами.

Осуществление комплексного подхода также предполагает координацию деятельности логопеда и воспитателей, работающих с детьми с нарушенным звукопроизношением, что является одним из условий успешной коррекции.

В процессе формирования правильного произношения воспитатель должен:

- готовить детей к логопедическим занятиям;
- закреплять у детей навыки правильного употребления поставленных звуков на общеобразовательных занятиях, на индивидуальных занятиях по заданию логопеда, в процессе режимных моментов;
- осуществлять систематический контроль над фонетической правильностью речи детей;
- планировать каждое занятие с учетом звукопроизводительных возможностей детей, а также конкретных задач логопедических занятий.

Весь процесс проведения режимных моментов воспитатель должен организовать так, чтобы он способствовал закреплению на практическом уровне приобретенных навыков правильного звукопроизношения. Однако воспитатель проводит работу в этом аспекте под руководством логопеда и только после того, как те или иные звуки были изучены на логопедических занятиях.

Тесная взаимосвязь в работе педагогического коллектива, единство требований, предъявляемых детям, позволяет успешно преодолевать нарушения звукопроизношения.

Принцип системности. В коррекционно-логопедической работе по формированию правильного произношения важно учитывать системное строение и взаимодействие различных компонентов речи: фонематических, лексических, грамматических и семантических. Фонетическое развитие речи ребенка протекает в системе развития языка в целом, во взаимодействии всех его сторон. Только при учете системного развития языка ребенка возможно понимание речевых нарушений, в частности фонетических, и успешное преодоление их. Эти связи должны выражаться во взаимодействии фонематической и фонетической подсистем (операций) языка с другими подсистемами. Нельзя формировать произношение звуков вне связи с другими операциями, изолированно. При подборе лингвистического материала для коррекции нарушений звукопроизношения надо помнить, что усвоение языка ребенком есть усвоение его как системы, а не последовательное усвоение ее “уровней”: сначала “нижних” (фонем, слогов), а затем “высших” (морфем, слов, предложений) [3].

Кроме того, общеизвестно, что в основе правильного произношения лежит полноценность слуховой дифференциации фонем, развитое физиологическое и фонационное дыхание, достаточная подвижность органов артикуляционного аппарата. Поэтому преодоление дефектов звукопроизношения должно носить системный характер, предполагающий формирование фонематических операций, развитие процессов дыхания, голосообразования и артикуляции.

Также необходимо учитывать, что в потоке речи артикуляторные движения в пределах слога, слова, в последовательности слов реализуются по-разному и движения различных артикуляторных органов в процессе произнесения системно взаимосвязаны.

Принцип последовательного, поэтапного формирования навыков звукопроизношения. Коррекционно-логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей предполагает последовательное формирование произносительных возможностей и состоит из трех этапов: подготовительного этапа, этапа формирования первичных произносительных умений и навыков и этапа формирования коммуникативных умений и навыков. Каждый из них характеризуется своими целями,

задачами, приемами работы, что определяется патогенезом и структурой речевого дефекта. Последовательное освоение одного этапа является предпосылкой для перехода на следующий.

В определенной последовательности осуществляется постановка звуков, при этом учитывается ряд факторов.

1. Постепенность перехода от меньших произносительных трудностей к большим.

2. Степень доступности звуков для произнесения, которая определяется рядом условий и, прежде всего, состоянием артикуляционной моторики. Чтобы правильно произносить звуки, ребенок должен, в частности, уметь воспроизводить необходимые артикуляционные уклады, включающие сложный комплекс движений.

3. Степень функциональной значимости фонем в речи ребенка. Ю.А. Элькин отмечает, что закономерности в порядке овладения звукопроизношением объясняются языковыми факторами, а не артикуляторными и акустическими характеристиками усваиваемых звуков [4]. Звуковые (и артикуляторные) различия, менее значимые с точки зрения языковой функции, оказываются менее “замечаемыми” ребенком и позже усваиваются в произношении. Кроме того, чем больше фонема имеет связей в системе с другими фонемами, тем сильнее она включена в фонематическую систему, тем быстрее она усваивается в произношении. Поэтому среди артикуляционно удобных для детей звуков в первую очередь необходимо формировать звуки раннего онтогенеза, то есть [a], [o], [п], [м], [т], [д], [б], [н].

4. Возможность зрительно воспринимать отдельные элементы артикуляции и наличие “орального образа звука”. Возможность наблюдать за артикуляционными позициями языка, губ облегчает создание “имитационного образа”, так как возникают связи между зрительными и двигательными впечатлениями.

5. Существенное значение имеет и доступность артикуляции для кинестетического восприятия.

6. При обучении звукопроизношению должны учитываться разнообразные осязательные ощущения (тактильно-вибрационные и температурные).

Последовательное формирование произносительных навыков учитывает постепенность перехода от простого к сложному и осуществляется путем дозированного увеличения объема и усложнения лингвистического материала, предлагаемого к усвоению.

Онтогенетический принцип предполагает учет основных онтогенетических закономерностей в развитии речевых навыков у детей.

Так, например, предлагая последовательность постановки звуков при коррекции звукопроизношения, необходимо учитывать закономерности становления фонематической и фонетической систем в онтогенезе. В частности, закономерности появления звуковых единиц. В основу формирования произношения должна быть положена та последовательность усвоения звуков, которая наблюдается в норме.

Известно, что различия между группами фонем в произношении усваиваются в следующей последовательности: вокальные – консонантные, ротовые – носовые, лабиальные – дентальные, велярные – палатальные; взрывные формируются раньше шелевых, а шелевые раньше аффрикат [5]. Противопоставление по способу образования возникает прежде, чем по месту образования. В онтогенезе у детей, усваивающих русский язык, в первую очередь формируются звуки: [a], [o], [п], [м], [т], [д], [б], [н]. Позднее появляются в произношении [э], [у], [и], [ы], [с], [ш], [ч], [л], [р].

Следовательно, определяя последовательность звуков при постановке, логопед, по возможности, сначала формирует онтогенетически более ранние звуки, составляющие ядро фонетической системы, а затем переходит к звукам, появляющимся в речи ребенка позднее.

Однако онтогенетический принцип предполагает не

слепое копирование последовательности формирования в норме языковых единиц и правил их функционирования, а учет основных закономерностей усвоения языка (в частности – фонологических и фонетических).

Этиопатогенетический принцип. Определение направлений коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения, выбор методов и приемов коррекции должны осуществляться исходя из понимания механизмов расстройства у конкретного ребенка.

Так, у детей с врожденной органической открытой ринолалией недостатки звукопроизношения обусловлены компенсаторной патологической позицией языка в полости рта, выраженной слабостью ротовой воздушной струи и дефектами зубочелюстной области. Поэтому осуществление логопедической работы по формированию нормированного произношения на подготовительном этапе предполагает обязательную реализацию таких направлений, как

- нормализация небо-глоточного смыкания;
- перевод артикуляторной базы в передние отделы ротового резонатора;
- обучение навыкам правильного голосообразования и артикуляции.

При дизартрии расстройства произношения звуков вызваны, прежде всего, нарушениями фонетических (моторных) операций вследствие недостаточной иннервации мышц артикуляционного аппарата. Неполноценность артикуляционной моторики проявляется изменениями тонуса артикуляционных мышц, ограничением объема их произвольных движений, дискоординационными расстройствами, различного рода синкинезиями, тремором языка, губ и др. Поэтому при дизартрии логопедическая работа по воспитанию навыков нормированного произношения на подготовительном этапе начинается с развития сенсомоторного уровня ребенка и предполагает

- уменьшение патологических проявлений в артикуляционном аппарате ребенка (подавление гиперкинезов, борьба с гиперсаливацией и т.д.);
- нормализацию мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре;
- формирование кинестетической и кинетической основы артикуляционных движений.

Принцип дифференцированного подхода предполагает учет этиологии, механизмов, структуры речевого дефекта, уровня овладения ребенком звуковой стороной речи, индивидуальных особенностей ребенка. В ходе обучения необходимо ориентироваться на способность детей усваивать материал и в зависимости от этого усложнять его.

Реализация дифференцированного подхода предъявляет особые требования к организации и содержанию каждого этапа коррекции, диктует необходимость разработки системы лингвистического материала, подбора комплексов упражнений, игровых заданий нескольких уровней сложности. Последовательное освоение каждого уровня предполагает наличие дифференцированных требований к организации работы, использование различных методов и приемов выполнения заданий с учетом речедвигательных возможностей детей. Определение уровня сформированности произносительных навыков позволяет рекомендовать оптимальную для каждого ребенка последовательность постановки и закрепления звуков в различных типах лингвистического материала, приемы выполнения заданий, виды и меру помощи. Для детей с низким уровнем овладения звуковой стороной речи адекватной является постановка и последовательное закрепление звуков изолированно, в различных типах слогов, слов, предложений и в самостоятельной связной речи. Большое значение приобретает повторяемость предлагаемого материала. Детям с более высоким уровнем произносительных возможностей, как правило, доступно произношение ряда звуков в более легком

фонетическом контексте (изолированно, в слоговых сочетаниях, в ударном слоге простых по структуре слов и т.д.). Поэтому задачей коррекционно-логопедической работы будет перенос навыков правильного произношения с ограниченного лингвистического материала на постоянно усложняющийся и расширяющийся объем лексического и грамматического материала, закрепление сформированных навыков в различных видах деятельности. В работе с этой группой детей уменьшается доля подготовительных упражнений, направленных на развитие сенсомоторного уровня ребенка и повышается роль репродуктивных упражнений.

Поуровневое предъявление лингвистического материала повышает результативность коррекционной работы, создает ситуацию успеха, что способствует формированию мотивации, активной направленности ребенка на преодоление дефектного произношения.

Реализация дифференцированного подхода также предполагает подбор особого лингвистического материала для детей с различными речевыми расстройствами с учетом механизма их возникновения.

Принцип опоры на сохранные анализаторы. Между сохранными компонентами (зрительным, слуховым, кинестетическим, осязательным и др.) нужно формировать множественные связи и, тем самым, добиваться правильного звукопроизношения.

При формировании звуковой стороны речи важно использовать зрительный показ. Логопед демонстрирует артикуляцию звуков, обращая внимание ребенка на положение и движения артикуляторных органов, использует показ артикуляционных муляжей, сопровождается анализом артикуляции звуков, демонстрирует разнообразные артикуляционные схемы, «полные» и «частичные» профили артикуляций, различные технические средства (электроприбор контроля назализации, программа «Видимая речь»).

Успех работы над звуком определяется возможностью формирования у детей осознаемых кинестетических опор. Важно, чтобы ребенок мог ощутить в момент артикуляции положения и движения артикуляторных органов (например, ощущение поднятия спинки языка при произнесении [к], [г]), касание определенных частей языка разных частей ротовой полости (например, при произнесении звуков [г] и [д]). Проводится работа по формированию умения определять положения губ (вытянутых трубочкой или растянутых в улыбке), кончика языка (поднят или опущен), различать узкий и широкий язык. Необходим учет разнообразных осязательных ощущений (прежде всего, тактильно-вибрационных и температурных). Например, ощущение рукой вибрации в области гортани, темени и др. органов при произнесении звонких согласных ([з], [б], [д], [г] и др.); ощущение пальцами положения вытянутых губ (например, при [у]); длительность и плавность выдыхаемой воздушной струи при произнесении щелевых звуков [ф], [в], [х] и др.; краткость артикуляции, ощущение толчка воздуха при произнесении смычных согласных [п, б, т, д, к, г] и др.; ощущение узкой ([с], [з], [ф] и др.) / широкой струи воздуха (например, [т], [к] и др.). Важны температурные ощущения: [с], [з], [ф] – прохладная струя воздуха, [ш], [ж], [х] [п] – теплая. Для полноты ощущений дошкольникам предлагают приблизить ко рту кисть руки. Детей спрашивают: «До каких зубов дотронулся язык: верхних или нижних?», «Какой получился ветерок: холодный или теплый?», «Какие органы артикуляции образовали «смычку» («щель»)», «Определи место образования преграды» и др.

Обращается внимание детей на акустические особенности формируемых звуков. Отмечается длительность/краткость, вибрация/плавность и высота звучания. Например, подчеркивается значительная длительность звучания [ш], краткость [т] при их изолированном произнесении, высота звучания: при произнесении [с] характерен свист, [ш] – шипение; вибрация ([р]), плав-

ность звучания ([л]); ы-образный либо и-образный компоненты при произнесении твердых и мягких согласных на конце слов и т.п.

Полезно сравнение речевых звуков с неречевыми. Например, при постановке [ш] звук сравнивается с шипением змеи, рассерженного гуся, [ж] – жужжание жука, пчелы, большой мухи; [с] – свист пара, песня ветерка, [з] – писк комара; [м] – мычание коровы; [р] – рычание тигра, собаки, рокот мотора; [д] или [т] – удары молотка и т.д.

Принцип учета контекста (контекстуальных влияний). Для нормального звукопроизношения ребенку недостаточно овладеть системой фонем языка, фонематическим восприятием и иметь достаточную подвижность органов артикуляционного аппарата. Ему необходимо использовать фонемы с учетом различных фонетических условий их реализации. Известно, что при функционировании в речи звуки оказываются в различных фонетических положениях, это и вызывает соответствующие видоизменения в их артикуляции, а следовательно, и в их акустических свойствах. Подобные изменения зависят от различных факторов. Так, для русского языка эти факторы имеют разную природу по отношению к гласным и согласным. Для гласных существенным является ударение, поскольку в ударном слоге разрешается употребление большего количества гласных, чем в безударном. Для согласных решающим оказывается характеристика того, что следует за согласным: гласный (в первую очередь, ряд, к которому он относится), согласный (такие его свойства, как шумность – сонорность, глухость – звонкость, твердость – мягкость) или пауза (под паузой понимают положение согласного в конце слова).

Для восприятия слов существенными являются 3 фактора: качество ударного гласного, длина слова в слогах и объективная частота слова; в более трудном для восприятия режиме – качество ударного гласного, в наиболее легком – принадлежность к той или иной части речи.

При подборе лингвистического материала для коррекции нарушений звукопроизношения важно учитывать многообразный неязыковой и, прежде всего, языковой контекст.

Под фонетическим (языковым) контекстом понимаются фонетические условия реализации определенного сегмента, а именно:

- 1) положение звука в слове (его абсолютном начале, конце или середине);
- 2) нахождение его в “сильной” или “слабой” позиции в слове;
- 3) в соседстве с определенными звуками (место и ряд образования);
- 4) в определенном типе слога (например: СГ, ГС, ССГ и др.);
- 5) в словах “длинных” или “коротких”.

LOGOPEDIC PRINCIPLES IN CORRECTING CHILDREN'S SPEECH DEFECTS

© 2014

O.Y. Fedosova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of speech therapists

T.V. Nesterova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of speech therapists

Samara State Academy of Social Science and Humanities, Samara (Russia)

Annotation: The phonetic level is the basis of the language system and deviations at this stage can influence other language levels in a negative way. Mispronunciation often means that a child is not ready for sound-letter analysis and this can result in his doing bad at school. There has been collected a lot of theoretical material on the problems of etiology, symptoms of speech violations in a variety of clinical forms of speech pathology, though much is left to be studied and described. For example, the structural principles of solving children's speech problems should be elaborated.

Keywords: principles; logopedic work; integrated approach; the principle of consistency; ontogenetic principle; ethio-pathogenetic principle; specific approach; communicative principle; stages of speech therapy; phonetic context.

При закреплении у детей сформированного звука необходимо принимать во внимание эти разнообразные контекстуальные влияния.

Принцип коммуникативности. Данный принцип обусловлен основной функцией языка – коммуникативной. Достижение положительных результатов возможно в том случае, если обучение правильному звукопроизношению не сводится лишь к механическому заучиванию предлагаемого логопедом лингвистического материала, а ведет к пониманию, усвоению и возможности применения сформированных произносительных навыков в различных ситуациях общения. Если ребенок будет работать только со специально подобранным материалом, то он не научится использовать звук в самостоятельной речи, так как частотность закрепляемого звука в специальных текстах превышает его распределение в естественной речи. Поэтому на логопедических занятиях важно организовывать ситуации, близкие к условиям естественной коммуникации, побуждающие ребенка к речевому высказыванию, что не только активизирует его речевую деятельность, но и способствует закреплению поставленных звуков.

Самостоятельная речь ребенка должна стать основной формой работы. С этой целью детям можно предлагать игры типа лото, сюжетные игры с названием однородных предметов, игры в вопросно-ответной форме, игры-драматизации, беседы на определенные темы, обсуждение произведений литературы и искусства и т.д.

На занятиях по закреплению сформированных звуков рекомендуется использовать диалогическое общение, задания, предусматривающие употребление вопросительных фраз.

Таким образом, на наш взгляд, учет названных принципов позволит грамотно и эффективно осуществлять логопедическую работу по формированию навыков правильного произношения у детей, добиться высоких результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.: Просвещение, 1989. 320 с.
2. Чиркина Г.В., Российская Е.Н. Произношение. Мир звуков: пособие для учителя-логопеда специальных (коррекционных) школ V вида. М.: АРКТИ, 2003. 96 с.
3. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различного звуков. СПб.: САТИС, 1995. 72 с.
4. Элькин Ю.А. К методологии исследования нарушений звукопроизношения у детей с экспрессивной алалией // Детская речь: норма и патология. Самара: СамГПУ, 1996. С. 66–69.
5. Якобсон Р.О. Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Принципы типологического анализа языков разного строя. М.: Наука, 1972. С. 287–300.