

структуру развивающейся личности, что служит основой механизма социализации личности.

Литература

1. Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Психофизиология ребенка. М.; Воронеж, 2005.
2. Кремль — детям: Сб. ст. / Сост. Л.И. Кондрашова, Е.Н. Крючкова, О.В. Мареева. Вып. 1. М., 2002.

3. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: Автореф. дисс. ... д-ра. психол. наук. Нижний Новгород, 2007.
4. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. Российское педагогическое агентство. М., 1997.

Психологические аспекты формирования связной речи у дошкольников с ОВЗ

Шайдова Т.А.,
учитель-логопед ООО «Центр развития ребенка «Росток»»,
магистрант факультета клинической и специальной психологии;

Тишина Л.А.,
канд. пед. наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
Москва

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния сукцессивных функций на процесс формирования навыка пересказа у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, особенно с системными нарушениями речи.

Ключевые слова. Дети с ограниченными возможностями здоровья, системные нарушения речи, связная речь, сукцессивные функции, пересказ, память.

Сегодня наблюдается заметное увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно с системными нарушениями речи (СНР). У них отмечается несформированность всех компонентов языковой системы, что ограничивает или делает практически невозможным связно и последовательно выражать мысли при построении связного речевого высказывания.

Анализ психолингвистической и специальной литературы (В.К. Воробьева, В.П. Глухов [2] и др.) позволил сделать вывод о том, что затруднения в овладении связной монологической речью у детей с ОВЗ возникают вследствие вторичных отклонений в развитии ведущих высших психических процессов (памяти, внимания, воображения, восприятия и др.).

В психолого-педагогических исследованиях указывается, что затруднения восприятия, а в дальнейшем и порождения связного высказывания детьми с ОВЗ обусловлены расстройством членения симультанного образа ситуации, трудностями перекодирования симультанных процессов в сукцессивные, невозможностью программирования сукцессивных серий; отсутствием способности удерживать программу, нарушением опера-

ций развертывания высказывания.

Интерес к изучению сукцессивных процессов у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обусловлен тем, что они во многом определяют способность к усвоению грамоты, формированию навыков чтения, текстообразования, морфосинтаксических операций.

В психолого-педагогической литературе (Э.П. Короткова, А.М. Леушина, Л.А. Пеньевская и др.) неоднократно отмечалось значение пересказа как метода развития связной речи у дошкольников.

А.А. Леонтьев [6] рассматривал пересказ как многоуровневое, иерархически организованное целое, как готовый продукт сложной многоуровневой деятельности. Необходимо отметить, что цельность — результат внутреннего, а связность — внешнего уровня программирования.

Чтобы понять механизм пересказа, следует помнить, что текст не переходит в готовом виде из речи в мысль и, наоборот, из мысли в речь, а формируется, порождается и рассматривается как результат сложной перцептивно-мыслительно-мнестической деятельности (А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Т.В. Рябова-Ахуткина и др.).

Нельзя забывать и о роли психических процессов, в частности мнестической деятельности, без которой невозможен навык овладения пересказом и связной речью в целом.

Л.С. Выготский [1] писал о том, что память, выступая одной из центральных психических функций, принимает участие в развитии всех видов познания. Представления о действиях, свойствах предметов, их назначении, возникающие в результате практической деятельности ребенка, его восприятия, мышления и воображения, закрепляются в памяти и только поэтому могут служить средствами дальнейшего познания. По мнению автора, существует большая вероятность того, что нарушение мнестических процессов усугубляет нарушение речи.

Речь ребенка возникает и формируется в процессе общения с окружающими. Дошкольник, владеющий речью, воспринимает все явления более осознанно и произвольно, поскольку она служит неотъемлемым условием развития не только мышления, но и деятельности в целом.

А.Р. Лурия [7] подчеркивал, что языковая компетентность и применение языка (речевые действия) не выступают независимыми явлениями. Также стоит отметить, что эта компетент-

ность есть в значительной мере результат развития его применения, что ребенок будет усваивать язык исключительно в процессе активного общения.

А.А. Леонтьев [6] указывал, что при исследовании развития речи детей необходимо различать формирование речевых механизмов (к ним автор относит речевые действия) и речевых умений.

Однако овладеть звуковой системой речи и словарем — еще не значит овладеть полноценной коммуникацией. Основной коммуникативной единицей речи выступает предложение. При программировании собственного высказывания происходит постоянное оперирование звуковым и словесным рядом — объединение слов в предложение в соответствии с усвоенным фразовым стереотипом, использование слов в определенных грамматических формах, что предполагает присоединение к их звучанию грамматических морфем соответственно усвоенным грамматическим стереотипам словоизменения и словообразования. При соотношении языковой программы с моторной происходит оперирование двигательным рядом. Это возможно только при сохранном сукцессивном синтезе (схватывание, удержание и воспроизведение звуковых и других речевых

рядов). При понимании речи необходимо одновременно учитывать и семантику входящих в нее слов, их грамматическое оформление, а также последовательность, что обеспечивает сохранностью симультанных синтезов.

В работах Л.С. Выготского и Ж. Пиаже показано, что внешняя сторона речи у ребенка развивается постепенно: от слова к сцеплению двух-трех слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз. В дальнейшем он овладевает объединением трех, четырех и большего количества слов в предложении. Таким образом, связь элементов ситуации и соответствующих им словесных знаков представляет собой специфическую операцию, формирующуюся постепенно и опирающуюся на сукцессивный синтез.

С.С. Мнухин, изучая нарушения письма и чтения, пришел к выводу о том, что они сопровождаются рядом расстройств. Исследователь назвал их нарушениями структурообразования. Дети не могут перечислить по порядку дни недели, месяцы, времена года, алфавит, хотя они их знают. Это указывает на затруднение и замедление у них процессов рядообразования и рядоупорядочивания. Причем ошибки наблюдаются даже после много-

кратного воспроизведения рядов. Такие проявления в настоящее время обозначаются как *нарушение сукцессивных функций*.

Сукцессивные функции — операции различения, запоминания и воспроизведения временных и пространственных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений, предъявленных в определенной последовательности [3]. Можно считать, что они — единство нескольких высших психических функций: восприятия, памяти, мышления, составляющих функциональный базис для развития и усвоения навыков письма и чтения.

В онтогенезе на сукцессивном анализе основывается формирование симультанных процессов. Симультанное и сукцессивное восприятие мира работает во взаимодействии. Отражение мира может быть построено на основании анализа стимулов, либо поступающих во временной последовательности (сукцессивно), либо поступающих одновременно (симультанно). Известно, что оба эти способа в индивидуальном опыте существуют во взаимодействии, но выделяют виды деятельности, которые преимущественно связаны с одним из них. Поэтому слуховое восприятие речи — процесс сукцессив-

ный, а зрительное восприятие предметов — симультанный.

Структура «глаз — мозг» действует в двух режимах: симультанном (панорамный быстрый обзор) и сукцессивном (постепенное детальное восприятие информации). При симультанном восприятии она мгновенно воспринимает большое количество информации. Узнавание осуществляется сразу, за счет молниеносного совпадения образа предмета, который находится в памяти, и объекта, наблюдаемого в момент опознавания. Если этого не случается, включается осмысленное и развернутое припоминание, а сукцессивное узнавание происходит постепенно при помощи мысленного сравнения, сопоставления признаков объекта, запечатленных в памяти и воспринимаемых при узнавании.

На начальных этапах обучения любое умение осваивается поэлементно, сукцессивно, а затем воспроизводится целостно, одновременно, симультанно. В норме, при условии, что сукцессивные функции развиты, процесс симультанизации протекает достаточно легко [4].

У детей с ОВЗ недостаточно сформированы сукцессивные функции. Проявляется это в связных высказываниях дошкольников, которые не могут

спланировать свое высказывание, вследствие чего нарушаются последовательность слов, причинно-следственные связи. Особенно это проявляется в монологической речи детей данной категории (в рассказе по серии сюжетных картинок, в пересказе без наглядной опоры). В пересказах дошкольников с СНР можно отметить трудности в воспроизведении всех смысловых звеньев в заданной последовательности, проблемы в удержании обобщающей сюжетной линии на протяжении всего пересказа. Прослеживаются бедность словарного запаса, повторение аграмматичных конструкций. Это доказывает актуальность изучаемой нами проблемы и определяет необходимость междисциплинарного подхода к ее решению.

С целью определения влияния сукцессивных процессов на формирование навыка пересказа у дошкольников с СНР мы провели экспериментальное исследование. Программа психолого-педагогического эксперимента состояла из двух блоков заданий, направленных на определение уровня сформированности сукцессивных процессов (слухоречевая память, линейная память, воспроизведение временных последовательностей событий,

установление последовательностей времен года, дней недели, удержание в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализация) и определение способности к самостоятельному пересказу с опорой и без опоры на картинно-графический план.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что у детей с СНР имеются специфические особенности уровня сформированности как сукцессивных процессов, так и навыка пересказа. Дети с общим недоразвитием речи испытывали большие трудности в установлении причинно-следственных связей при запоминании и воспроизведении слов в заданной линейной последовательности, с трудом могли определить последовательность событий, не могли удержать в памяти словесные ряды, содержащие смысловую организацию.

Полученные результаты позволили доказать прямую зависимость между степенью сформированности навыка пересказа у детей с СНР и уровнем сформированности сукцессивных процессов. Это показывает необходимость применения комплексного подхода к разработке содержания коррекционно-логопедической работы.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. 5-е изд., испр. М., 1999.
2. *Глухов В.П.* Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Моногр. М., 2013.
3. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учеб.-метод. пособие. СПб., 1997.
4. *Корсакова Н.К., Московичюте Л.И.* Клиническая нейропсихология. М., 1988.
5. *Лалаева Р.И.* Логопатофизиология: Учеб. пособие для студентов / Под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. М., 2011.
6. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. 3-е изд. М.; СПб., 2003.
7. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. М., 1998
8. *Тишина Л.А.* Междисциплинарный подход к проблеме анализа текста у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. М., 2014.
9. *Филичева Т.Б.* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Моногр. М., 2000.
10. *Фотекова Т.А.* Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1994, № 2.