

УДК 37.015.3+376.3

DOI 10.37386/2413-4481-2020-4-52-56

Е.В. Малыхина

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлены результаты анализа теоретических исследований и практической деятельности, посвященных изучению особенностей создания специальной образовательной среды в группах компенсирующей направленности для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Рассматривается понятие специальной образовательной среды, ее компоненты, а также требования к их организации с целью обеспечения познавательно-речевого развития детей.

Ключевые слова: специальная образовательная среда, дети с тяжелыми речевыми нарушениями, познавательно-речевое развитие, предметно-развивающая среда, взаимодействие субъектов образовательного процесса, содержание образования.

E.V. Malykhina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

FEATURES OF CREATING A SPECIAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN COMPENSATORY GROUPS FOR PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article presents the results of the analysis of theoretical studies and practical activities devoted to the study of the features of creating a special educational environment in compensatory groups for preschoolers with severe speech impairment. The concept of a special educational environment, its components, as well as the requirements for their organization in order to ensure the cognitive and speech development of children are considered.

Key words: special educational environment, children with severe speech impairment, cognitive-speech development, subject-developing environment, the interaction of the subjects of the educational process, the content of education.

В настоящее время, когда столь велика роль социализации и адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, все большую важность приобретает деятельность по организации специальной образовательной среды. Эта тенденция распространяется на сферу специального образования в целом и коррекции речевых недостатков в частности. Особенно остро в работе с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения, обозначается проблема подготовки их к школьному обучению, что предполагает интеграцию общеобразовательных и коррекционных задач.

Для успешной коррекции речи детей необходимо организовывать такую образовательную среду, которая способствовала бы развитию их познавательных и речевых способностей. Практика показывает, что образовательная среда в группах для детей с речевыми нарушениями не всегда способствует полноценной реализации этой цели. Предметная среда не в полной мере удовлетворяет познавательные интересы детей, а значит, не может

обеспечить и реализацию их речевого потенциала, так как она не всегда продумана, многофункциональна, проблемно насыщена, системна и т. д. Взаимодействие между субъектами педагогического процесса также не всегда организуется таким образом, чтобы предоставить возможность для интеграции их усилий в коррекционной работе. Кроме того, содержание образования, реализуемое в ходе обучения, а также применяемые средства и методы не в полной мере могут обеспечить комплексный подход к развитию речи детей (в первую очередь из-за бессистемности планирования коррекционной работы, пассивности детей и т. п.). Все эти недостатки организации образовательной среды приводят к тому, что за время коррекции познавательный и речевой потенциал детей используется не в полном объеме, а значит, развитие речевых способностей не достигает того уровня, который мог бы быть достигнут при их устранении.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью организации специальной об-

разовательной среды в группах компенсирующей направленности для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, которая способствовала бы их познавательноречевому развитию, и недостаточной степенью разработанности данной проблемы в теории и практике логопедии. Кроме того, учитывая тот факт, что в современных условиях появляется все большее число детей, имеющих тяжелые нарушения речи, следовательно, нуждающихся в системной коррекции развития, можно предположить, что затрагиваемая проблема является не только актуальной, но и перспективной, требующей подробной разработки.

Теоретической основой деятельности по организации специальной образовательной среды являются положения А.Н. Леонтьева о развитии личности в деятельности [1], А.В. Запорожца об амплификации детского развития [2], Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии ребенка, взаимосвязи мышления и речи [3], а также работы И.А. Баевой, Н.И. Борисенко, Н.М. Борытко, А.А. Веряева, А.С. Ковалевой, Ю.С. Мануйлова, В.А. Петровского, Н.Л. Селивановой, И.Д. Фрумина, Л.И. Холиной, И.К. Шалаева, И.Г. Шендрик, Н.В. Щиголевой, В.А. Ясвина и других о сущности образовательного пространства и образовательной среды в учебном заведении [4–16].

В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева основной движущей силой развития являются различные виды деятельности ребенка. А поскольку речь определяется как одно из психических новообразований, то ее развитие тоже происходит в ходе организации ведущей (игра) и специальных детских видов деятельности (изобразительная, конструирование, восприятие сказки и т. д.), характерных для детей дошкольного возраста [1].

В процессе выполнения различных видов деятельности объективно целостной личности всегда противостоит объективно целостный материально-духовный мир (среда). Это положение соответствует теории амплификации (обогащения) детского развития, выдвинутой А.В. Запорожцем. Ее суть заключается в утверждении, что отдельные психические функции, в том числе и речь, развиваются не автономно, а во взаимосвязи, как свойства целостной личности ребенка. Амплификация развития, в отличие от акселерации (искусственного ускорения), предполагает максимальную реализацию возможностей детей, которые формируются в различных видах деятельности [2].

Теория амплификации детского развития может быть подкреплена идеями Л.С. Выготского о целостности психической организации, цельности

личности ребенка, о взаимосвязи речи и мышления. Сущность развития, по мнению автора, заключается в постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение средствами познания (слова, понятия, речь), через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним [3].

Поскольку элементы окружающего мира оказывают стихийное воздействие на ребенка, то для того, чтобы становление и развитие его личности приобрело целенаправленный характер, необходимо упорядочить и интегрировать эти воздействия, придав им определенный смысл для ребенка. В результате такой деятельности может быть создана такая образовательная среда, в том числе и нацеленная на познавательноречевое развитие, которая будет способствовать достижению максимальных результатов.

Разделяя точку зрения исследователей, посвятивших свои труды изучению сущности образовательного пространства и образовательной среды, считаем, что к понятию пространства необходимо идти от понятия среды. Среда понимается как набор медий, включающих различные связи и взаимодействия человека с окружающим миром. Медии же рассматриваются как набор сред, посредством которых человек общается. В целях осуществления образовательных функций естественная среда подвергается целенаправленным изменениям, а «соответствующим специальным образом организованные, структурированные, социализированные образовательные среды-медии, выполняющие функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры, превращаются в образовательное пространство и составляют его суть» [7, с. 6]. То есть цель формирования образовательного пространства заключается в передаче социального опыта, а путь – в переходе от естественной среды к образовательной среде, а от нее к образовательному пространству через технологизацию образовательного процесса. В связи с этим уместно дать определение педагогической технологии, которую В.И. Богословский, Г.А. Суконкин и О.Н. Шилова понимают как системный метод планирования, проведения и оценивания процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей целью оптимизацию всего процесса образования [17, с. 45].

Если говорить о речевом образовательном пространстве, то процесс его создания направлен на развитие речевых способностей детей. Анализируя вышеописанные теоретические положения, можно сделать вывод о том, что речевое развитие

должно носить системный, комплексный характер, учитывая системность личности ребенка и окружающего его пространства. Развитие речевых способностей происходит в ходе осуществления различных видов деятельности в специально организованном речевом пространстве.

Но понятие «речевое пространство» подчеркивает глобальность, масштабность данного явления. В некоем пространстве человек, присутствуя, получает возможность овладевать теми или иными знаниями, умениями и навыками. Понятие «образовательная среда» предполагает взаимодействие субъектов образования на основе конкретной информации в предметном окружении [13]. Это означает, что в образовательной среде происходит постоянное использование информации с целью удовлетворения потребностей в получении новых знаний, формировании умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционального отношения к происходящему.

В.А. Ясвин называет функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые контакты, локальной образовательной средой [16]. Он считает, что ее качество зависит, во-первых, от пространственно-предметного содержания данной среды, во-вторых, от характера социальных отношений в ней, в-третьих, от качества связей между пространственно-предметным и социальными компонентами среды.

Очевидно, что специальная среда призвана удовлетворять образовательные потребности определенной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Осуществляя коррекционную работу с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи, учитель-логопед создает специальную образовательную среду, способствующую познавательному-речевому развитию детей.

Деятельность по созданию такой среды включает в себя: построение предметно-развивающей среды, организацию взаимодействия субъектов коррекционного процесса, а также реализацию содержания образования при помощи таких методов и средств, которые способствовали бы достижению максимальных результатов в развитии познавательных и речевых способностей детей. Это обеспечивает, с нашей точки зрения, осуществление комплексного подхода к развитию речи и соответствие принципам гуманистической парадигмы образования [18].

Предметная среда в группах компенсирующей направленности для дошкольников с тяжелыми

нарушениями речи должна соответствовать определенным требованиям, главное из которых – развивающий характер, т. е. она должна предоставлять возможность для проявления речевых способностей каждого ребенка на протяжении всего дня. Это требование может быть выполнено, если при создании предметно-развивающей среды будет предусмотрено разнообразие материалов для игр и занятий с учетом возрастных особенностей детей. Среда должна предоставлять возможность для выполнения различных видов деятельности в сочетании с проявлением речевых способностей детей. Она должна быть рациональной, логичной, удобной, безопасной, эстетичной и красочной. Ее элементы должны быть многофункциональными, вариативными и проблемно насыщены. Среда, с одной стороны, гибко зонирована, а с другой стороны, носит системный характер, то есть при взаимодействии с ней в различных видах деятельности ребенок должен получать целостное представление об окружающем и иметь возможность проявлять свои речевые способности, одновременно совершенствуя их [6, 9, 15].

Для выполнения требований, предъявляемых к предметно-развивающей среде в специализированной логопедической группе, необходимо наличие разнообразного наглядного материала и дидактических игр, которые предоставляются в пользование в соответствии с запланированными лексико-грамматическими темами. Это способствует формированию системы знаний, умений и навыков у детей, которая будет осмысливаться через развитие и проявление речевых способностей. Кроме того, подобным дидактическим материалом насыщаются все зоны, в рамках которых организуется детская деятельность (игрушки, книги, картинки, раскраски, дидактические игры, материал для экспериментирования, для развития мелкой моторики, словесные игры, занятия и т. д.)

Что касается организации взаимодействия участников коррекционного процесса, то оно строится по трем направлениям: логопед – дети, логопед – воспитатели, логопед – родители. Взаимодействие по этим направлениям происходит на основе партнерских отношений. При этом логопед является их инициатором, направляющим процесс развития речевых способностей детей, обеспечивающим единство требований со стороны всех субъектов педагогического процесса. Реализуя такую преемственность, логопед проводит активную консультативно-просветительскую работу с педагогами и родителями [5, 8, 10, 14]. Для этого нужно иметь:

а) картотеки, дидактические игры, разработанные системы заданий по всем разделам развития речи (например, картотека упражнений для развития фонематического слуха; картотека картинного материала, систематизированного по лексическим темам, фонетическому признаку и т. п.), применяемых на занятиях и в вечернее время;

б) информацию для размещения в родительском уголке;

в) разработанную систему консультаций для воспитателей и родителей по различным направлениям развития речи;

г) разработанную систему рекомендаций родителям по организации деятельности по закреплению полученных знаний и умений с детьми в домашних условиях.

Психодидактический компонент специальной образовательной среды также должен отвечать некоторым принципам. Так, содержание образования должно носить развивающий, системный характер, обеспечивать интеграцию чувственного и рационального путей познания [11, 12], то есть его реализация должна быть направлена на развитие всех компонентов речи в системе через организацию различных видов деятельности. Усвоение и закрепление знаний и умений происходит в течение всего дня в форме занятий, игр, в режимных моментах, дома и т. д., главным образом, при взаимодействии со средой, сверстниками и взрослыми. Для этого составляется перспективный план, охватывающий все разделы развития речи и систематизированный по лексическим темам, рекомендованным для усвоения детьми (одна тема на неделю). За этот промежуток времени предполагается организация деятельности по развитию всех компонентов речи в рамках темы: обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи, развитие фонематического слуха и воспитание правильного звукопроизношения, формирование навыков звуко-буквенного и звуко-слогового анализа и синтеза, работа над слоговой структурой слов и общими речевыми навыками. Таким образом, в течение одной недели предоставляется возможность для систематического развития речи через комплексное изучение лексической темы. Кроме того, работа планируется таким образом, чтобы материал, изученный в рамках одной темы, закреплялся при изучении последующих (например, знания об овощах и фруктах закрепляются при изучении тем «Осень», «Продукты питания», «Сад-огород», «Профессии» и т. д.). Перспективный план конкретизируется календарным планированием.

Кроме фронтальных занятий учитель-логопед ежедневно проводит индивидуально-подгрупповые занятия с детьми по постановке и автоматизации отсутствующих звуков, закреплению полученных знаний, умений и навыков.

Для получения наиболее высоких результатов на фронтальных и индивидуальных занятиях необходимо использовать не только задания на воспроизводство учебного материала, но и задания творческого характера, в которых, с одной стороны, этот материал закрепляется, а с другой стороны, происходит одновременное развитие психических процессов (например, «Чего не стало?», «Кто спрятался на картинке?», «Что изменилось?», «Что перепутал художник?», «Найди отличия» и т. п.). Такие задания требуют проявления речевой активности и способствуют совершенствованию речевых способностей, поскольку затрагивают эмоции детей и предполагают оречевление мыслей.

Подобные игровые упражнения проводятся на занятиях как по формированию лексико-грамматических категорий, так и на занятиях по развитию фонематического слуха и воспитанию правильного произношения. Игры по развитию общих речевых навыков включаются в занятия как средство для смены вида деятельности, релаксации, отдыха детей с целью сохранения и укрепления здоровья. Обязательным во всех фронтальных занятиях является организационный момент в виде словесных игр, выполнения словесных инструкций или игровых упражнений на развитие внимания, памяти и т. д., а также подведение итогов в виде задания, систематизирующего полученные знания и умения. Все упражнения, включаемые в занятия, выполняются всеми детьми по очереди, что обеспечивает возможность усвоения учебного материала каждым ребенком.

Закрепление усвоенного материала происходит в вечернее время на занятиях воспитателя по заданию логопеда. Эти задания направлены, во-первых, на закрепление лексической темы, во-вторых, на закрепление материала, усвоенного на фронтальных занятиях, в-третьих, на автоматизацию звукопроизношения.

Для вовлечения родителей в процесс развития речевых способностей детей в индивидуальных тетрадях детей фиксируются упражнения, которые рекомендуются для выполнения в домашних условиях детьми совместно с родителями.

Подобная технология создания специальной образовательной среды в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми

нарушениями речи зарекомендовала себя как эффективная. Организация такой среды способствует повышению уровня познавательно-рече-

вого развития детей этой категории, а также повышению уровня подготовленности их к школьному обучению.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 2001.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986.
3. Выготский Л. С. Избранные произведения. СПб, 2002.
4. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баемой. М., 2011.
5. Борисенко Н. И. Роль семьи в формировании дополнительного пространства личности ребенка // Построение дополнительного пространства развития дошкольников и младших школьников: интеграция современных подходов: сборник науч. статей. Барнаул, 2004. С. 125–130.
6. Борытко Н. М. Категория среды в воспитании // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сборник науч. трудов. Волгоград, 2002. Вып. 6, ч. 2. С. 20–26.
7. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме // Педагог: наука, технология, практика. 1998. № 2. С. 23–31.
8. Ковалева А. С. Технология создания толерантной образовательной среды. Барнаул, 2015. 287 с.
9. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.
10. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 100–109.
11. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2005. № 6. С. 35–39.
12. Фрумин И. Д. Образовательное пространство развития («Школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
13. Холина Л. И. Соотношение понятий «образовательное пространство», «образовательная система», «образовательная среда» // Труды НГАСУ. Новосибирск: НГАСУ, 1999. Вып. 3 (4). С. 142–146.
14. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М., 2003. 326 с.
15. Щиголева Н. В. Структура культурно-образовательного пространства. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=104207> (дата обращения: 20.10.2020).
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
17. Богословский В. И. О подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности с использованием информационных педагогических технологий общества // Наука и школа. 1999. № 5. С. 45–49.
18. Малыгина Е. В. Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста в специальной образовательной среде. Барнаул, 2017.