издательство
«ЛОГОМАГ»
www.logomag.ru

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Актуальные тенденции и перспективы

издательство
«ЛОГОМАГ»
www.logomag.ru

ISBN 978-5-905025-16-7

2013

УДК 376.1(082)

ББК 74.3

С71 Специальное (дефектологическое) образование: актуальные тенденции и перспективы. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – 326с.

Главные редакторы:

к.п.н., декан дефектологического факультета МПГУ, профессор **Пузанов Б.П**.

к.п.н.,декан факультета коррекционной педагогики и специальной психологии МОСПИ, профессор **Селиверстов В.И.**;

Редакторы-составители:

ст.преподаватель дефектологического факультета МПГУ **Лынская М.И**.;

ст.преподаватель института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ **Покровская Ю.А**.

Сборник посвящен 100-летию со дня рождения Великого учителя, одного из основоположников отечественной олигофренопедагогики - Х.С. Замского. Издание представляет собой сборник научных и практикоориентированных статей, отражающих традиционные и инновационные технологии изучения и образования детей и подростков с различными нарушениями психофизического развития.

Предназначен для преподавателей вузов, практикующих дефектологов и логопедов, может быть использовано студентами, магистрантами и аспирантами, обучающимися по профилям специального (дефектологического) образования.

Все материалы, представленные в сборнике, печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-5-905025-16-7 **© Оформление ООО «ЛОГОМАГ»**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ХАНАНИЙ САМСОНОВИЧ ЗАМСКИЙ.
К 100 - ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ (1913 - 1996)……...6

Асеева Т.Н. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ...13

Астафьев В.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ…….18

Барышникова К.В., Санина И.С. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..25

Галкина Л.А. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ…….30

Гончаренко В.В. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С ЗПР С ПРИМЕНЕНИЕМ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ……...35

Горелова Я.С. ВОССТАНОВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ……..41

Денисова М.А. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА……54

Деревенских Е.В. ДЕФИЦИТ В РАЗВИТИИ ШКОЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПРИЧИНА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ……..62

Дмитриева К.А. К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С ОНР……67

Иванова Т.В. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК МЕТОД ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА…….73

Каплин С.С. РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С ОНР 6-7 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА……..79

Ковалёва Т.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ……...88

Конева Г.С. НЕОБХОДИМОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ……..93

Копцева К.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ……97

Кривошеева А.А. ОБУЧЕНИЕ РАССКАЗУ ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ……....108

Кухтинская А.И. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……113

Лузик М.В. К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ……122

Мазурец О.Н. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……128

Мастерицына В.П. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ……138

Можаева О.П. КОРРЕКЦИЯ ОСАНКИ СРЕДСТВАМИ ЛФК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……142

Назаревская Т.Н. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)……150

*Никитина Т.С.*ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ……154

Перова А.С. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СЛУХОЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ (С ПОМОЩЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СЛУХОВЫХ АППАРАТОВ) ФРАЗ РАЗГОВОРНОГО ХАРАКТЕРА У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ……...162

Попова С.С. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ 2 – 3 ЛЕТ И ИХ СЕМЬЯМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..168

Пчелкина Т.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ…….177

Ржанова Е.В. РАЗВИВАЮЩАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ……186

*Романова Е.А.*РЕАЛИЗАЦИИ ТЕМ-ПРОЕКТОВ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЯМИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ…….196

Ромусик М.Н. ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ……...201

Рудкевич Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБОТОНАЛЬНОГО МЕТОДА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ГРУППАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ I И II ВИДОВ……...215

Савинова А.М. ИГРОТЕРАПИЯ, КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ……..222

Скавитин Г.В. ПРЕДМЕТНОЕ РИСОВАНИЕ КАК КОРРЕКЦИОННОЕ СРЕДСТВО В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ……..231

Скавитин Г.В. ПРЕДМЕТНОЕ РИСОВАНИЕ КАК КОРРЕКЦИОННОЕ СРЕДСТВО В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМ ПРИ РИСОВАНИИ ЖИВОТНОГО……...……236

Солдатова Н.И. СТРУКТУРИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ……240

*Суханова Е.М.*ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СКРЫТОГО СМЫСЛА МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНИКАМИ 6-7 ЛЕТ С ЗПР……...243

Темнова А.А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ……254

Тихонов А.А. К ВОПРОСУ ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ…..258

Тушева Е.С., Жаркова Т.И. КОРРЕКЦИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ И ЦВЕТОРАЗЛИЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ……..…263

Устинов В.В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА……...……..269

Федулова Ф.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗЛОЖЕНИЮ И ОБОСНОВАНИЮ СОБСТВЕННОГО МНЕНИЯ НА УРОКАХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ В КЛАССАХ КРО……273

Ширикова О.А. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОНР У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТВОРЧЕСКИХ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ…….278

Шишкина О.А. АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА……..….287

Ярмолова Л.Я. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА……297

Яхина М.Т. КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ…….308

ХАНАНИЙ САМСОНОВИЧ ЗАМСКИЙ.
К 100 - ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
(1913 - 1996)

Специальная педагогика накопила немало ценных наработок, заслуживающих осмысления, развития и использования. Без знания этапов, пройденных в своем развитии олигофренопедагогикой, трудно прогнозировать перспективы развития помощи детям с интеллектуальной недостаточностью и разработать меры профилактики данного явления. Изучение исторического опыта – необходимое условие динамического развития той или иной отрасли знаний, важная предпосылка становления будущего специалиста.

Одним из ярких представителей отечественной дефектологии, посвятивших себя сбору и анализу исторического материала по истории

воспитания и обучения детей с недостатками интеллектуального развития, был Хананий Самсонович Замский.

Хананий Самсонович Замский родился 30 мая 1913 года в простой белорусской семье в г. Барановичи. С ранних лет в мальчике проявилась тяга к знаниям, поиск истины, интеллектуальной жизни, труду, что послужило началом формирования таких черт характера, как цельность, целеустремленность, желание, энергия и воля к реализации себя в профессии. Комсомолец 30-х годов прошлого столетия Хананий Замский в 1935 году поступает в Московский педагогический государственный дефектологический институт. В 1939 году, окончив его, Замский получил право преподавания русского языка и литературы и назначен учителем вспомогательной школы при Научно-практическом институте специальных школ. Благодаря работе в школе у молодого учителя сформировались присущие ему в дальнейшем умения строить отношения с воспитанниками, преодолевая возрастной барьер, превосходство знаний, авторитета и опыта и ощущая уважение и искреннюю заинтересованность наставника в успехах учеников. В эти годы Х.С.Замский параллельно с приобретением педагогического опыта активно готовится к исследовательской работе и, успешно сдав конкурсные экзамены, принимается в аспирантуру Московского педагогического государственного дефектологического института. Его образованием и творческими поисками руководили такие крупные специалисты, как Л.В.Занков, Ф.М.Новик и др. Своей научной специальностью Х.С.Замский избрал историю отечественной и зарубежной олигофренопедагогики. В этом направлении он трудился долгие годы. Работы ученого привлекали внимание специалистов.

Научные поиски молодого ученого и практическая работа в школе были прерваны службой в Советской армии и участием в Великой Отечественной войне. Демобилизовавшись в 1947 г. после разгрома Квантунской армии милитаристской Японии, за что был награжден

медалями «За отвагу», «За победу над фашистской Германией», «За победу над Японией», Хананий Самсонович возобновляет занятия в аспирантуре и одновременно работает учителем вспомогательной школы.

Значимым событием в научном мире стала защита Х.С.Замским в 1950г. кандидатской диссертации, которая явилась оригинальным исследованием, написанным на основе тщательного изучения и обобщения собственного опыта и накопленного в теории и практике материала содержащего ценные методические рекомендации по повышению эффективности обучения и воспитания детей, имеющих недостатки интеллектуального развития.

После защиты диссертации в январе 1950 г. Х.С.Замский направляется для работы на должность заведующего кафедрой педагогики и психологии Барановичского учительского института, где проявились его организаторские и исследовательские способности. Хананий Самсонович преподает в институте, работает в практических учреждениях, пишет научные работы и в сентябре 1951 г. назначается заведующим кафедрой олигофренопедагогики МГПИ им. В.И.Ленина, которой руководит на протяжении последующих 23 лет. За это время им проведена огромная работа по подготовке и укомплектованию кафедры квалифицированными специалистами, большинство из которых являются его учениками. При непосредственном участии Х.С.Замского творческий и дружный коллектив кафедры успешно занимался разработкой теоретических основ олигофренопедагогики, олигофренопсихологии, специальных методик. Многие члены кафедры, продолжая традиции, заложенные Учителем, стали авторами учебников, учебных и методических пособий для студентов и учителей, а так же учебной литературы для специальных школ.

Х.С.Замский продолжает работу и в качестве преподавателя кафедры. Им был разработан и блестяще читался курс «Олигофренопедагогика», большой популярностью у студентов пользовался его курс «История

олигофренопедагогики», а так же спецкурсы и спецсеминары, учебный материал которых отличался высоким научно-теоретическим уровнем и отражал достижения в области дефектологии и смежных с ней наук.

Хананий Самсонович не оставляет и занятия наукой. В 60-е годы он написал ряд разделов по заданию Академии педагогических наук СССР, посвященных анализу зарубежного опыта оказания помощи аномальным лицам научного труда «Школы для умственно отсталых детей за рубежом», удостоенного в 1967 г. первой премии АНН СССР. Он активно участвовал в написании и издании ряда учебников и вузовских программ по различным учебным дисциплинам, имевшим исключительное значение для подготовки студентов-дефектологов. Ежегодно под редакцией Х.С.Замского выходили сборники научных трудов сотрудников возглавляемой им кафедры, посвященные весьма важным проблемам отечественной дефектологии.

Х.С.Замского отличала необыкновенная работоспособность, которая позволяла ему не замыкаться в рамках избранного направления, а приобретать фундаментальные знания по широкому спектру актуальных проблем отечественной дефектологии разных периодов, что позволило ему стать признанным специалистом в области отечественной дефектологии, а также известным организатором и инициатором развития отечественного высшего дефектологического образования.

В период с 1961 по 1971 гг. Х.С.Замский руководит дефектологическим факультетом Московского педагогического государственного института им. В.И.Ленина в качестве декана. Благодаря его усилиям укрепляется авторитет факультета как научного и педагогического центра, готовящего квалифицированных специалистов. Но инициативе Х.С.Замского совершенствуются учебные планы, разрабатываются и утверждаются программы по специальным дисциплинам. Х.С.Замский создает благоприятные условия для повышения квалификации сотрудников факультета, для подготовки и

защиты ими кандидатских диссертаций. Непосредственно под его руководством подготовлено и защищено около 20 кандидатских диссертаций. Многие его аспиранты стали ведущими специалистами в области дефектологии.

Х.С.Замский оказывал большую помощь практическим работникам в популяризации их педагогического опыта. При его непосредственном участии были подготовлены к печати и опубликованы монографии учителей А.Н.Смирновой, У.М.Муртузалиевой, А.И.Раку и др.

По инициативе Х.С.Замского и при непосредственном его участии созданы дефектологические факультеты при педагогических институтах Свердловска, Иркутска, Ташкента; на протяжении многих лет он оказывал помощь в организации и совершенствовании учебно-воспитательного процесса на этих факультетах.

Х.С.Замскому принадлежит большая заслуга в популяризации достижений отечественной дефектологии за рубежом, куда он неоднократно выезжал для чтения лекций и участия в работе международных конференций. Принимал участие в организации и становлении дефектологического образования в Польской народной республике и Германии.

Х.С.Замский является автором более 60-и работ по широкому спектру проблем отечественной дефектологии, многие из которых переведены на немецкий, английский, японский, испанский, словацкий, норвежский и др. языки.

В 1976 г. увидела свет монография Х.С.Замского «История олигофренопедагогики», фундаментальное исследование выдержавшее испытание временем и не утратившее своего значения по сей день, которая получила вторую премию Академии педагогических наук СССР, претерпела ряд переизданий и до сих пор является настольной книгой студентов, приобретающих специальность «Олигофренопедагогика». Ряд научных трудов отмечены дипломами МГПИ им. В.И.Ленина. За свою

последнюю монографию «Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века» была удостоена первой премии на конкурсе научно-исследовательских работ МПГУ.

Х.С.Замский руководил научно-методической комиссией по олигофренопедагогике при ГУВУЗе Министерства Просвещения СССР, являлся членом президиума Научно-методического совета по дефектологии при Министерстве Просвещения, сектором специальных школ Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук СССР.

Научная и организационно-педагогическая деятельность Х.С.Замского получила общественное признание. Он награжден значками «Отличник Просвещения РСФСР», «Отличник Просвещения СССР», «За отличные успехи в работе высшей школы», Почетной грамотой Министерства Просвещения СССР, медалью ГДР «Активист социалистического труда», занесен в Книгу почета МПГУ.

Ему принадлежит большая заслуга в популяризации достижений отечественной дефектологии за рубежом, куда он выезжал для обмена опытом, чтения лекций и участия в ряде международных конференций.

В Х.С.Замском сочетались такие человеческие качества, как скромность, высокая требовательность к себе, принципиальность, бескомпромиссное отношение ко всякому формализму и бездушию, доброжелательность к людям, глубочайшие, на уровне поклонения, отношение к профессии, которое он воспитывал и в своих учениках.

Исследования Ханания Самсоновича Замского – это основа для дальнейшего изучения аномального детства с целью повышения эффективности учебно – воспитательного процесса в специальных учреждениях, поиска и разработки методов и приемов обучения и воспитания данной категории детей, осуществление индивидуального подхода, совершенствования содержания обучения.

Благодаря своей плодотворной организаторской и научно-педагогической деятельности, а также человеческим качествам, глубокой эрудиции и большого педагогического мастерства Х.С.Замский продолжает оставаться для своих учеников глубоко почитаемым человеком, память о котором – одна из духовных опор в жизни.

Ученики Х. С. Замского

Асеева Татьяна Николаевна

учитель-логопед АНО ДО «Планета детства Лада»,

д/сад № 171 «Крепыш», г.о. Тольятти

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В век информационных и нанотехнологий задача развития речи детей приобретает новую актуальность, т.к. детям всё сложнее общаться, последовательно излагать свои мысли. Экран заменяет живое общение и человеческую речь. Поэтому наша первая задача – сформировать умение связно пересказывать небольшие произведения. В статье даётся характеристика пересказов у детей без речевой патологии и имеющих речевое нарушение (ОНР), определены методы и приёмы работы по данному разделу.

Ключевые слова: *пересказ, монологическая речь, общее недоразвитие речи, речь в норме, методы, приёмы.*

Пересказ – осмысленное творческое воспроизведение литературного текста в устной речи. Это сложная речевая деятельность, в которой активно участвуют мышление ребёнка, его память, воображение. Роль пересказа высоко ценили в классической педагогике К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой. Вопросы обучения пересказыванию раскрыты в работах как общей дошкольной, так и коррекционной педагогики Е.И.Тихеевой, А.М.Леушиной, Л.А.Пеньевской, А.М.Бородич, Н.С.Жуковой, Т.Б.Филичевой и других. Все авторы подчёркивают значение пересказа для умственного, нравственного, эстетического воспитания, развития речи. Высказывание одного лица является монологом. Его целью считается сообщение о каких-либо фактах, событиях. «Монологической речи детей учить трудно, т.к. они редко её слышат в повседневной жизни в речи взрослых: в разговоре чаще всего используется форма диалога. …между тем ... монологу надо учить», - писал Сперанский И.И. Начинать учить в школе поздно: навыки монологической речи нужно развивать до школы. Поэтому среди направлений работы по речевому развитию детей, имеющих общее недоразвитие речи, основным, по мнению Н.С.Жуковой, Е.М.Мастюковой, Т.Б.Филичевой, является обучение связно и

последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о каких-либо событиях. Поскольку пересказ является наиболее простым и доступным видом монологической речи, обучение ему начинается с младшей группы детского сада, а в группах детей с общим недоразвитием речи со среднего возраста, учитывая при этом речевые возможности детей.

Особенности пересказа детей старшего дошкольного возраста

Норма речевого развития:

- Дети пересказывают литературное произведение связно без пауз и повторов.
- Выразительно передают диалоги действующих лиц.
- Дети в пересказе используют прямую и косвенную речь.
- Дети могут пересказывать произведение по частям.

Дети с общим недоразвитием речи 3-го уровня

- Наличие фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики, фонетики.
- Ограниченный словарный запас, одинаково звучащие слова, которым придаётся то или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной.
- Нарушена структура предложения за счёт пропуска или перестановки главных второстепенных членов (*«Мотлит бейка не узнайа» - Белка смотрит, не узнала).*
- Замена сложных предлогов простыми («*Зяй от стоя» - Взял со стола).*
- Нарушена связность и последовательность рассказа.
- Пропуск смысловых элементов сюжета, «потеря» действующих лиц.
- Нарушены причинно-следственные связи (неумение выделить главные и второстепенные элементы и чётко построить композицию текста).

- Трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры «мехный» - меховой, «неневик» - снеговик и т.д.
- Не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные для изложения детали.
- Добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

Методы и приёмы, используемые в работе с детьми по формированию умения пересказывать литературные произведения.

*Вопросительный план используется в начале года

Н.Никольский «Неожиданное купание»

1.Откуда возвращался охотник? 2.Где он решил отдохнуть? 3.Что он услышал? 4.Кто выскочил из леса? 5.Кто сидел на спине? 6.Что сделал лось? 7.Куда лось пошёл?

*Повествовательный план в форме простых двусоставных предложений или сочетаний существительных (требует большей речевой самостоятельности)

Н.Никольский «Неожиданное купание»

1.Возвращение с охоты. 2.Встреча с лосем. 3.Рысь и лось. 4.Спасение лося.

- Использование серии сюжетных или предметных картинок к частям текста.

  Использование символов, пиктограмм, предметно-графических схем.
- Воспроизведение плана пересказа по цепочке детьми.
- Пересказ цепного текста с использованием предметно-графических схем.
- Восстановление и пересказ простого короткого деформированного текста (используется нелитературное произведение).
- Подсказка в виде первой фразы.
- Игры-драматизации, театрализованные представления
- Пересказ по цепочке путём договаривания начатых фраз.

- Пересказ с изменением лиц

Особенности пересказа детей подготовительной к школе группы

Норма речевого развития

- Дети последовательно, точно без пропусков и повторений пересказывают текст, инсценируют его
- Соблюдают при пересказе выразительные авторские средства (эпитеты, сравнения), заменяют некоторые слова синонимами.
- Придумывают самостоятельно рассказ по аналогии с литературным произведениям, концовку к незнакомым сказкам или рассказам

Дети с общим недоразвитием речи 4-го уровня

- С трудом даётся творческий пересказ: затруднения в определении замысла рассказа, в изложении последовательного развития сюжета.
- Затрудняются в вычленении образных оборотов и сравнений, часто опускают их, пересказ становится схематичным.
- При употреблении сложных предложений дети могут пропустить или заменить союз («*Одела пальто какая получше»).*
- Затрудняются в передаче логической последовательности событий.
- Застревают на второстепенных деталях сюжета, пропускают главные события.
- Повторяют отдельные эпизоды по нескольку раз.
- Предложения короткие, малоинформативные.
- Сложно переключаются на изложение истории от 3-го или 1-го лица
- Затрудняются включать в сюжет новые элементы, изменить концовку

Методы и приёмы, используемые в работе с детьми по формированию умения пересказывать литературные произведения

*****Назывной план пересказа (в форме односоставных назывных предложений)

Н.Никольский «Неожиданное купание»

1.Возвращение. 2.Встреча 3.Рысь 4.Спасение.

*Цитатный план

Н.Никольский «Неожиданное купание»

1.Я решил немного отдохнуть на берегу озера» 2. «Из леса выскочил лось и… понёсся ко мне» 3. «Лось прыгнул в воду» 4. « Лось … постоял, оглянулся»

*Выборочный пересказ (отрывок выбирается детьми или воспитателем)

*Пересказ от лица разных героев

*Придумывание продолжения прочитанному тексту

*Сочинение по аналогии

*Пересказ описания природы

*Творческий пересказ

рисование на тему пересказанного произведения (персонажей, эпизодов), составление рассказов по выполненным рисункам

*Пересказ отдельными детьми текстов, не известных остальным

*Активное привлечение детей к оценке пересказанных текстов

Среди множества приёмов по формированию данного вида высказывания, по моему мнению, наиболее эффективными являются те, которые предполагают использование наглядности, особенно в начале работы с детьми независимо от возраста. В своей практике мы использовали следующие приёмы:

*Рисование деталей на кругах, превращение их в изображения персонажей произведения (приём О.С.Ушаковой);

*Схемы-символы при пересказе цепного текста;

*Предметные рисунки, выполненные по сюжету текста;

*Графические схемы, выполненные совместно с детьми;

*Придумывание конца данному тексту и выполнение к нему рисунка;

*Самостоятельное выполнение рисунка после прослушанного текста и составление своего рассказа (творческий пересказ);

*Пересказ деформированного текста с опорой на иллюстрации;

Использование наглядности способствует лучшему запоминанию текста, повышает интерес к данному виду деятельности, способствует развитию мелкой моторики ребёнка.

Литература:

1.Алексеева М.М., Яшина В.И. «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников», М, АСАДЕМА, 2000 г.

2.Бардышева Т.Ю. «Скованные одной целью», издательский дом «Карапуз»

3.Бородич А.М. «Методика развития речи детей.» М., Просвещение, 1981г.

4.Глухов В.П. «Методика формирования связной монологической речи у дошкольников с ОНР.» - М., МГОПУ, 1996г.

5.Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. «Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников», М., Просвещение, 1990 г.

6.Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста у детей с ОНР.», М., изд-во ГНОМ . 2010г.

7.Коррекция нарушений речи. (Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего типа для детей с нарушениями речи), М., Просвещение, 2008 г.

8.Федоренко Л.П., Фомичёва Г.А., Лотарёв В.К. «Методика развития речи детей дошкольного возраста», М., Просвещение, 1977г.

Астафьев Виктор Владимирович

магистрант I курса дефектологического факультета,

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

В статье дается обоснование игровой деятельности в развитии дошкольников с нарушенным и сохранным слухом. Приводятся особенности игровой деятельности глухих дошкольников. Дается анализ дидактической игре в развитии детей с нарушенным слухом. Также в данной статье описывается игровая терапия в лечебной педагогике и ее примеры для лечения детей с нарушенным слухом.

Ключевые слова:*ребенок с нарушенным слухом, ребенок с сохранным слухом, игровая деятельность, лечебная педагогика, игровая терапия, дидактические игры.*

Отечественная дошкольная педагогика накопила большой опыт организации и руководства играми детей всех возрастных групп дошкольного периода развития. В результате многолетних наблюдений, специальных педагогических исследований и изучения опыта руководства

накоплены данные об особенностях игр детей (с отклонениями и без отклонений в развитии) разных возрастных групп (Выготский Л.С., Выготская Г.Я., Леонтьев А.Н., Михаленко Н.Я, Славина Л.С, Соколова Н.Д., Эльконин Д.Б. и др.). [12]

Но в литературе недостаточно описана игровая деятельность детей с нарушениями слуха. Хотя Л.А. Головчиц утверждает, что дошкольники с нарушениями слуха, как и слышащие дети, любят играть, однако тематика их игр значительно беднее, чем у слышащих дошкольников. [3]

Поэтому дошкольников с нарушенным слухом необходимо обучать игровым действиям, тем самым развивая их познавательную и эмоционально-волевую сферы.

Игра, как особая форма детской деятельности, появляется у ребенка к концу раннего детства (на третьем году жизни) и определяет психическое развитие ребенка. Ее возникновение связано с развитием предметной деятельности, которая формируется у нормально слышащих детей на втором году жизни. (В.С. Мухина) [8]

Д.Б. Эльконин считает, что слово «игра» не является научным понятием в строгом смысле этого слова.[12].

Л.С. Выготский пишет, что в дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Сущность игры по Выготскому в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов. Ребенок в этом возрасте сознает свои отношения со взрослыми, он на них аффективно реагирует.[1]. Игра, как ведущая деятельность, имеет особое значение для развития рефлексивного мышления. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. В игре наиболее ярко обнаруживается формирующаяся знаковая функция сознания ребенка. Ее проявление в игре имеет свои особенности. Игровые заместители предметов могут иметь с ними значительно меньшее сходство, чем, например, сходство рисунка с

изображаемой действительностью, но игровые заместители должны давать возможность действовать с ними так, как с замещаемым предметом. Поэтому, давая свое название избранному предмету-заместителю и приписывая ему определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета-заместителя.[2]. Л.С. Выготский повторяет мысль одного из исследователей о том, что в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи. Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью. Отрывать мысль (значение слова) от вещи - трудная задача для ребенка. Игра является переходной формой к этому. Игра - источник развития, и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов - все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития. По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка.[1].

В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью.

У детей среднего дошкольного возраста действия в игре, производимые ребенком, не повторяются бесконечно, а одно действие сменяется другим. При этом действия совершаются не ради самих действий, а чтобы выразить определенное отношение к другому человеку в соответствии со взятой ролью. Эти отношения могут разыгрываться и с куклой, получившей определенную роль.

У дошкольников с нарушенным слухом развитие игровой деятельности имеет свои специфические особенности. Своеобразие общего развития детей с нарушенным слухом отражается на их игровых действиях.

Играм глухих детей присуще педантичное отражение предметных действий: вместо развертывания сюжета дети воспроизводят детализированные предметные действия. Они не умеют самостоятельно вычленить существенное, передать отношения людей. Глухие дети воспроизводят элементы ситуации, не являющиеся основными для данной игры. Также дети с нарушенным слухом длительное время остаются беспомощными в развертывании игр (Л.А. Головчиц)[3].

Наиболее характерны для детей со сниженным слухом трудности игрового замещения, когда осуществляется перенос игровых действий на предметы, выполняющие в быту другие функции (например, использовать палочку в качестве термометра), так как слово длительное время было закреплено за одним предметом. Замещающий предмет должен иметь сходство с реальным предметом, особенно в первое время. Дети с нарушениями слуха труднее принимают в роли заменителя знакомый предмет с зафиксированной функцией, чем малознакомый предмет полифункционального назначения. Наиболее важным условием формирования игры глухих и слабослышащих дошкольников автор считает последовательное руководство ими со стороны воспитателя. Данное руководство можно осуществлять на занятиях, в свободной деятельности детей, во время досуга и праздников, воспитатель ориентируется на задачи обучения игре детей данного возраста и возможности каждого ребенка. С одними детьми он обыгрывает игрушки, показывает им различные способы действий с ними, другим помогает придумать сюжет и найти предметы-заместители, демонстрирует исполнение различных ролей, помогает общаться участникам игры [8].

Дидактические игры являются одним из основных средств обучения дошкольников, и называется этот вид игр обучающим. Игровое действие - это важный элемент любой дидактической игры, создающее игровую ситуацию и игровые взаимоотношения. Игровой процесс является стимулом познавательной деятельности в дидактической игре.

Дидактические игры могут иметь и более четкую учебно-игровую структуру, в этих случаях они могут являться одной из форм организованного обучения. Кроме дидактических игр, используются специальные дидактические упражнения, например, упражнения в узнавании и различении величины, формы, цвета и т.п. (Е.М. Мастюкова)[5].

А.П. Усова пишет, что обучение в форме дидактических игр основано на одной из закономерностей игровой деятельности ребенка - на его стремлении входить в воображаемую ситуацию, действовать по мотивам, диктуемым игровой ситуацией. Дидактическая цель остается скрытой от ребенка, и, чем искуснее составлена дидактическая игра, тем лучше эта цель скрыта. Ребенок просто играет, но по внутреннему значению – это процесс учения, непроизвольного, неосознаваемого.

Лучшие дидактические игры составлены по принципу самообучения, т.е. так, что сама игра направляет ребенка на овладение знаниями и умениями. Участие взрослого часто даже не требуется. Дидактические игрушки - пирамидки, чашки, яйца - имеют бытовое назначение, дети делают телефон из двух половинок яйца, тарелки, чашки - из колечек и т.д.[11].

Задача дидактической игры заключается в том, чтобы научить детей правильно, полно и точно воспринимать предметы, их свойства и отношения (величину, форму, цвет, пространственные отношения и т. д.), сформировать сенсорные эталоны. Дидактическая игра - стимулирует умственное развитие, способствует овладению различными видами деятельности (рисованием, конструированием) и расширению представлений об окружающем мире. Кроме специальных игровых занятий, дидактическая игра как методический прием используется и на других занятиях: по изобразительной деятельности, ознакомлению с окружающим миром, развитию речи, формированию элементарных математических представлений и др.

Старшие дети охотно играют с мелкими куколками, фигурками животных, солдатиками. В связи с усложнением дидактических игр в игровых уголках появляется большее количество сборно-разборных игрушек (домики, машины, паровозики), мозаичных панно, пластмассовых конструкторов [8].

Развитие ребенка с нарушенным слухом в игре имеет значение для его умственного воспитания. Через подбор тематики игр расширяются представления детей об окружающем мире, его предметах и явлениях. Действуя с игрушками, предметами в игре, ребенок усваивает их свойства, назначение, способы использования. В этом отношении особенно велика роль дидактических игр. Для детей с нарушенным слухом полезно использовать дидактические игры, которые могут быть направлены на развитие познавательных способностей, на развитие слухового восприятия и на развитие речи. (Л.А. Головчиц) [2],[3].

В процессе развития слухового восприятия необходимо формировать полимодальное восприятие предметов и явлений и их целостность. Звучания окружающих предметов должны выступать в качестве отдельных признаков и сочетаться с другими видами восприятия. Все упражнения должны носить игровой характер, по возможности быть связаны с развитием движений и формированием пространственной ориентировки в окружающем.

В соответствии с требованиями к оснащению групп детского сада игрушками в их число входят музыкальные игрушки, звучащие сюжетно-образные игрушки и атрибуты (куклы, машины и др.), дидактические игры со звуковыми сигналами, природные материалы, издающие различные звуки. Уместно иметь в природных уголках, восприятие голосов птиц и животных также будет обогащать звуковой мир ребенка (В.И. Селиверстов) [10].

В лечебной педагогике, в том числе, для детей с нарушенным слухом, используется игровая терапия. А. А. Осипова называет игровой терапией

метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры.[9]. А.И. Захаров считает, что игровая терапия основана на естественной для детей потребности в игре, являющейся важнейшим условием правильного, гармоничного развития ребенка. Автор выделяет диагностическую, терапевтическую и обучающую функции игры.[4].

Существуют индивидуальная и групповая формы игротерапии. Главным критерием предпочтения групповой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития.

Во всех случаях проведению групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку ребенка к работе в группе [9].

Успех лечебно-коррекционной игротерапии определяется не только дифференцированностью подхода с учетом специфики отклонений в развитии, но и его индивидуальными особенностями, склонностями, интересами, способностями, особенно при возможно более раннем их выявлении и развитии [5].

Литература:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка./ Психология развития. – СПб., 2001
2. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей. / Под ред. Л.А. Головчиц. - М., 2003.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. -М., 2001.
4. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. — М., 1982.
5. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст.- М., 1997.
6.Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития.- М., 2006.
7. Мухина В.С. Детская психология.- М., 1985.
8. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция.- М., 2002.
10.Селиверстов В.И. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика.- М., 2010.
11. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей.-М., 1976.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1999.

Барышникова Ксения Владимировна,

Санина Ирина Сергеевна

студентки V курса дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Научные руководители: проф. к.п.н. Селивёрстов В.И.,

ст. пр. Голицына Н.В.

Данная статья посвящена проблемам интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Описаны принципы, приемы и методы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *интегрированное образование, социальная адаптация, дезадаптация, коррекционная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

До последнего времени дети с ограниченными возможностями здоровья были вынуждены обучаться в специальных садах и школах-интернатах, в отрыве от семьи на долгий период жизни. В связи с этим сужалась сфера отношений с окружающим миром, что отрицательно влияло на успехи социальной адаптации этого ребенка. Ребенок привыкал обучаться и жить среди таких же, как он, не был подготовлен к жизни среди людей, которые не имели недостатки в развитии.

Интегрированное обучение вызвано, в первую очередь, необходимостью преодоления изолированности существующей системы специального образования.

В последнее время в специальном образовании остро стоит проблема соотношения детей разных категорий в соответствующих специальных школах и интегрированного обучения, детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

В общеобразовательных школах отсутствуют необходимые методики и оборудование для интеграции, к ней не готовы учителя массовых школ, на которых ляжет основная работа; интегративный подход приводит к

явному снижению качества образования «нормальных» учащихся; вызывает недовольство у многих родителей; существует риск психологического дискомфорта и изоляции интегрируемого ребёнка с нарушениями развития в среде здоровых одноклассников, - встаёт проблема его дезадаптации в обществе.

Теоретический анализ специфики интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями требует рассмотрения проблем взаимоотношения общедидактических методов с методами коррекционной работы, определения педагогического статуса последних.

В коррекционной педагогике методы обучения в основном подразделяются на общедидактические и специальные, а классификация представлена на уровне приёмов и методик.

Соединяя содержание основных наук с содержанием коррекционной работы по предметам, мы, тем самым, должны найти и общность в формах движения этого содержания, то есть – в методах. Не углубляясь в специфику проблемы, необходимо в структуре общедидактических методов обучения предусмотреть специфические способы коррекционной работы, которые определяют коррекционную направленность учебного процесса.

На уровне специальных приёмов, используемых при интегрированном обучении детей с нарушением психофизического развития, имеются возможности систематизировать их по функциональным особенностям и выделить 4 группы:

1. Приёмы, обеспечивающие доступность учебной информации для детей с нарушением развития (рельефное письмо и осязательное чтение для слепых, дактильная и жестовая речь для глухих, дозированность учебной нагрузки для детей с отклонениями в умственном развитии и др.)

2. Специальные приёмы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности с учётом нарушений сенсорно-физических систем,

специфика структурного построения занятий, специальные гимнастики и др.)

3. Логические приёмы переработки учебной информации (конкретизация, установление аналогий по образцам, обобщение по доступным признакам изучаемых объектов и процессов и др.)

4. Приёмы использования технических средств, специальных приборов и оборудования (технические средства по перекодированию зрительной и слуховой информации в доступные для сохранных анализаторов сигналы; использование приборов, позволяющих координировать движения школьников, применение аппаратов, усиливающих зрительную, тактильную, слуховую информацию, специальные компьютерные технологии, разработанные лабораторией компьютерных технологий ИКП РАО.)

Поскольку разработанные приёмы коррекции в количественной и качественной совокупности не дают нам возможности создать на сегодняшний день классификацию коррекционных методов, то стоит разрабатывать взаимосвязи приёмов обучения как внутри, так и между различными методами. В связи с этим мы должны выйти на понятие «коррекционная направленность методов интегрированного обучения».

Признавая наиболее прогрессивные подходы к классификации общедидактических методов обучения, хочется остановиться на некоторых общих группировках, которые в той или иной степени пронизывают эти классификационные построения. Речь идёт о словесных, наглядных и практических методах обучения, которые давно сложились и традиционно вошли в практику работы педагогов не только массовых, но и специальных школ для детей с нарушением умственного и физического развития.

Наше внимание к этим методам не случайно, оно состоит в основном из приёмов передачи и восприятия учебной информации посредством органов чувств. Выпадение из чувственной системы нарушенного анализатора, ограниченное его использование в связи с тем или иным

дефектом приводят к сокращению или обеднению поступающей учебной информации. Чувственный этап познания ученика с дефектом развития представляет наибольшие трудности. Успешно решив проблемы доступности учебного материала на этом участке, мы значительно облегчим этап логического познания.

Характер и направленность специального приёма интегрированного обучения согласуются как с методом, так и с содержанием познавательной деятельности ученика с проблемами в развитии, и чем крепче эта связь, тем прочней получаемые знания, приобретаемые умения и эффективность коррекции функциональных нарушений. Так, например, во время экскурсии на природу мы используем практический метод обучения. Чтобы он получил, коррекционную направленность в работе мы включаем в этот метод специальные приёмы (координации движений, ориентировки в пространстве с помощью сохранных анализаторов). Кроме того, все используемые приёмы мы нацеливаем на усвоение темы экскурсии, на использование изучаемых объектов и процессов, на программное содержание, адекватное выбранной теме и форме организации учебно-воспитательного процесса.

Любой из указанных общедидактических методов с включением в него специальных приёмов интегрированного обучения приобретает коррекционную направленность, но это не значит, что, выбрав необходимый метод, можно успешно решать задачи усвоения программного материала по предмету и преодоления вторичных отклонений в развитии детей.

Как правило, успех интегрированного обучения зависит от удачно выбранной комбинации, как приёмов, так и методов и от их взаимной результативности.

Совершенствование коррекционно-педагогической работы на современном этапе должно опираться в первую очередь на поиск и разработку новых специальных приёмов обучения, на модификацию и

качественное улучшение уже существующего коррекционного арсенала, на соединение всех составляющих компонентов методов и их обоснование.

Полноценное развитие ребёнка как неотъемлемое право человека и одна из важнейших задач образования на современном этапе требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав человека, на охрану и укрепление здоровья, на свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становятся сферой деятельности, в которой тесно переплетаются проблемы и интересы родителей, медицинских работников, педагогов, психологов, различных специальных институтов, всего общества в целом. В связи с этим ребёнок, имеющий проблемы в интеллектуальной, физической, психической сферах рассматривается как объект особой заботы и помощи. А отношение общества к таким детям становится критерием оценки уровня его цивилизованности и развития.

Литература:

1.Алехина С.В., Зарецкий В.К. "Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы" М. 2010 г.
2.Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике//Понятийный аппарат педагогики и образования.- Екатеринбург, 1998.- Вып. 3.- С. 262.
3.Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития//Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей.- СПб., 1997.- Ч. 2.- С. 152.
4.Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы.- М.,1986.
5.Шамсутдинова Д.В. Социально-педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями.- Казань, 2002

Галкина Любовь Аркадьевна

магистрант IIкурса дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Научный руководитель: проф. Туджанова К.И.

Статья посвящена проблеме интеграции ребенка дошкольного возраста с зрительной патологией в общеобразовательную среду. А так же необходимости создания «Индивидуальной коррекционной развивающей программы ребенка с нарушением зрения в общеобразовательном дошкольном учреждении», для эффективности обучения и воспитания дошкольника с зрительной недостаточностью и оказания ему необходимой коррекционно-педагогической помощи по профилактики и преодолению зрительных нарушений.

Ключевые слова: *слепые, слабовидящие, косоглазие, амблиапия, тифлопедагог, интеграция, сопровождение, диагностика, развитие, коррекция.*

«Глаз - тот орган чувств, который приносит нам более всего удовлетворения, ибо позволяет постичь суть природы». (Аристотель)

Год от года увеличивается количество детей, имеющих нарушения зрения. Статистика утверждает, что среди школьников становится все больше детей со слабым зрением. Согласно ежегодным медицинским осмотрам, перед поступлением в школу снижение остроты зрения наблюдается у 8% детей, среди школьников – более чем у 20%.

Недостаток зрения вызывает у ребенка большие затруднения в познании окружающей действительности, сужая социальные контакты, ограничивая его ориентировку и возможности заниматься многими видами деятельности.

В зависимости от степени нарушения зрительной функции выделяют 3 группы детей с нарушением зрения**:** слепых, слабовидящих и детей с пониженным зрением.

Слепые дети – дети с полным отсутствием зрительных ощущений, либо сохранившимся светоощущением, либо остаточным зрением (максимальной остротой зрения 0,04). Слабовидящие дети – дети с

остротой зрения на лучше видящем глазу при использовании очков от 0,05 до 0,4. Дети с пониженным зрением - это дети, острота зрения которых на лучше видящем глазу с применением очковой коррекции равна 0,5 – 0,8. Сюда же относятся дети с косоглазием и амблиапией.

Главное отличие слепых детей от слабовидящих в том, что зрение у последних является основным средством восприятия. Зрительный анализатор остается ведущим в учебном процессе, как и у нормально видящих детей. Однако само нарушение зрения приводит к снижению четкости видения, нарушению поля обзора; неточности, фрагментарности, замедленности зрительного восприятия; снижению скорости переработки информации; трудности пространственной ориентировки. Для таких детей требуется больше времени для совершения каких-либо действий, больше времени для адаптации к новым условиям. Детям с пониженным зрением характерна неуверенность, скованность, снижение познавательного интереса, трудности в коммуникациях, снижение желания к самопроявлению.

Успешная интеграция ребенка с нарушением зрения в общеобразовательную среду, его эффективное обучение и воспитание будут возможны при условии учета особых образовательных потребностей такого ребенка. Это может быть осуществлено лишь при индивидуально-дифференцированном обучении и создании оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей ребенка с нарушенным зрением. Решением данной проблемы является составление и реализация «Индивидуальной коррекционной развивающей программы ребенка с нарушением зрения в общеобразовательном дошкольном учреждении».

Структура индивидуальной программы для ребёнка с нарушением зрения включает в себя: комплексную диагностику; индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут; характеристику динамики развития ребёнка по разделам программы.

Материализацией индивидуальной программы сопровождения ребёнка является специальная «Индивидуальная карта сопровождения развития и обучения ребенка с нарушением зрения», в которой отражаются все этапы коррекционно-развивающего процесса применительно к конкретному ребёнку.

Построение индивидуального маршрута начинается с комплексной диагностики, которую проводят следующие специалисты: психолог, учитель – логопед, учитель – дефектолог (тифлопедагог), воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию. Причём каждый специалист проводит свою диагностику, через бальную оценку делает заключения и дает рекомендации.

Психолого-педагогическую диагностику нарушенного развития необходимо проводить с опорой на ряд принципов, ранее описанных в трудах ведущих специалистов (Л.С.Выготский, В.И.Лубовский, С.Д.Забрамная): раннее диагностическое изучения ребенка; комплексное изучение; системный подход; динамический подход; выявление и учет потенциальных возможностей ребенка; качественный анализ результатов психодиагностического изучения ребенка; единство диагностической и коррекционной помощи.

Тифлопедагогическая диагностика детей с нарушением зрения

Цель диагностического обследования ребенка с нарушением зрения: Выявить имеющиеся отклонения в развитии познавательной деятельности для последующей коррекции и контроля над происходящими изменениями.

Процедура психолого-педагогического обследования ребенка с нарушением зрения может занимать в полтора-два раза больше времени, чем с нормально видящим из-за сложностей восприятия и замедленной обработки информации, из-за неточности движений и т.д.

Для количественного анализа состояния психолого-педагогического развития ребенка предлагаются индивидуальные протоколы, в которых

оценка проводится соответственно условным баллам, введенным для целей исследования.

Тифлопедагогическая карта индивидуального развития ребенка дошкольного возраста с нарушением зрения включает в себя: анамнез, обследование зрительного восприятия, обследование владения социально-бытовой ориентировкой, обследование умения ориентироваться в пространстве, обследование осязания и мелкой моторики.

Результаты тифлопедагогической диагностики выводятся в процентах и фиксируются в сводной таблице, отображая уровень владения ребенком умений и навыков. Анализ тифлопедагогом ответов ребенка и характер выполнения предлагаемых заданий дает возможность увидеть имеющиеся у него вторичные отклонения в развитии.

По данным обследования намечаются основные направления коррекционно-педагогической работы с ребенком на определенный период времени, то есть намечается «Перспективное планирование коррекционной педагогической работы».

По данным обследования в зависимости от состояния органа зрения ребенка тифлопедагогом даются рекомендации специалистам и родителям:

- Рекомендации по распределению ребенка в группу здоровья. Это может быть основная, подготовительная и специальная группа, в зависимости от степени и характера зрительного нарушения и физической подготовки ребенка.
- Рекомендации по зрительным нагрузкам дошкольника с нарушение зрения в зависимости от степени и характера зрительного нарушения.
- Рекомендации для воспитателей и родителей по проведению коррекционно-развивающих игр для ребенка с нарушением зрения.
- Рекомендации тифлопедагога по рассаживанию детей за столы

Общие данные диагностики всех специалистов исчисляются в % и заносятся в сводную таблицу.

По данным общего обследования намечаются основные направления коррекционно-педагогической работы с ребенком, даются рекомендации всеми специалистами на определенный период времени т.е. составляется «Индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут».

Лист контроля динамики развития заполняется на основе заключений специалистов учреждения по итогам обучения и воспитания в сентябре, январе и мае и может отражаться в диаграмме.

От того, насколько успешно будет проходить становление личности слабовидящего ребенка в общеобразовательном дошкольном учреждении, зависят его возможности интеграции в общество в будущем. Поэтому ребенку с нарушением зрения просто необходима коррекционная психолого-педагогическая помощь в подготовке к вхождению в новую социальную общественную среду - современную школу

Литература:

1. Вестник Тифлопедагогики, Ежегодный научно-методический альманах, 2010 - №2
2. Выготский Л.С., Собрание сочинений т.5, Основы дефектологии, Москва «Педагогика», 1983.
3. Егорычева В.С. Инновационные подходы в организации непрерывного обучения в детском саду и начальной школе. Журнал «Управление ДОУ», 2005 - № 4.
4. Жигорева М.В. Проектирование индивидуальных программ обучения детей с комплексными нарушениями развития. Журнал «Коррекционная педагогика», 2005 - №2.
5. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушением зрения, М.И.Земцова. – М., 1973.
6. Логинова Ю.Н. Обучение школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута. Журнал «Методист», 2006 - №9.
7. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения): Программы детского сада; Коррекционная работа в детском саду / В.А. Бельмер, Л.П. Григорьева, В.З. Денискина и др.; Под ред. Л.И. Плаксиной; Ин-т коррекц. педагогики Рос.акад. образования.– М.: Экзамен, 2003.
8. Специальная педагогика: Учеб.пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
9. http://www.eduvluki.ru/detsad/upr/detail.php?publ_id=17580&publ_catid=42&sch_id=2 (Электронный ресурс)
10. http://www.happy-giraffe.ru/community/15/forum/post/13519/(Электронный ресурс)
11. http://www.xn--2-8sbxpv.xn--p1ai/index.php/2011-08-15-18-02-36?start=8(Электронный ресурс)
12. http://uainfo.censor.net.ua/news/7434-horoshey-profilaktikoy-ot-blizorukosti-yavlyaetsya-svezhiy-vozduh.html(Электронный ресурс)

Гончаренко Виктория Вадимовна
учитель-дефектолог ГБОУ д/с № 2264,
магистр дефектологического факультета
ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С ЗПР С ПРИМЕНЕНИЕМ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

Научный руководитель: проф. Московкина А.Г.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями формирования лексического строя речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР), а также эффективность в накоплении словарного запаса с использованием игровых методов развития мелкой моторики.

Ключевые слова*: задержка психического развития, мелкая моторика, лексический строй речи, коррекционно-педагогическая работа.*

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа развития, личности ребенка, которое проявляется в отставании психофизического, психического и социального развития, бывает стойкой и временной. Согласно М.С. Певзнер (1966), ЗПР – это состояние, в основе которого лежат психофизический и психический инфантилизм, обусловленный замедленным созреванием и функциональной недостаточностью филогенетически молодых лобных структур мозга и их связей. Психофизическому и психическому инфантилизму не осложненной формы присущи специфические черты незрелости эмоционально-волевой сферы и личности ребенка, проявляющиеся наиболее отчетливо при переходе его от дошкольного к школьному возрасту[2].

Проблемами развития детей с ЗПР занимались и занимаются такие известные ученые, как: Н.Ю. Борякова, Е.А. Екжанова, С.Г. Шевченко, Т.А.Власова, М.С.Певзнер, Г.Е.Сухарева, Л.Б. Баряева и другие.

Дети с ЗПР отличаются рядом особенностей. У таких детей формирование познавательных функций: временных представлений,

мыслительных операций, памяти, внимания и речи и других психических функций идет со значительным отставанием.

Эмоциональное состояние ребенка имеет особое значение в психическом развитии. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, которые составляют переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности. Существуют значимые связи между уровнем вербального интеллекта, неустойчивостью внимания, направленностью на учебную деятельность и эмоционально-волевой сферой детей с ЗПР. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляет себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому обучению. В исследованиях М.С. Певзнер и Т.А. Власовой отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию [4].

Развитие речи – это не только произносительная сторона, но и умение оперировать словарным запасом, правильно его применять, умение пересказывать и многое другое. Накопление словаря ребенком тесно связано с его развитием, как умственным и физическим, так и эмоционально-личностным; формирование лексики происходит с познаванием окружающего мира: в играх, на прогулке, на развивающих занятиях. У детей с ЗПР все психические процессы формируются в более затянутые сроки, а так как представления об окружающей действительности ограничено, явления и действия осознаются с трудом – это приводит к значительному снижению уровня словарного запаса, как пассивного – понимание речи, так и активного – непосредственно применение слов, обозначающих предметы, их качества и действия.

У детей с задержкой психического развития не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, однако, при более пристальном рассмотрении обнаруживается отставание в физическом развитии, несформированность

техники в основных видах движений, недостаточность таких двигательных качеств, как точность, выносливость, гибкость, ловкость, сила, координация. Особенно заметно несовершенство мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации, что тормозит формирование у детей графомоторных навыков[1].

Цель настоящего исследования - выявление эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию словаря детей с ЗПР с помощью игр, направленных на развитие мелкой моторики, на индивидуальных занятиях.

Объект исследования – состояние лексической стороны речи детей с ЗПР. Предмет исследования - процесс коррекционно-педагогической работы по развитию словаря детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Гипотезу исследования составило предположение о том, что недостаточный уровень лексической стороны речи у детей с ЗПР определяет необходимость повышения эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию словаря посредством развития мелкой моторики.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

* проанализировать теоретические основы проблемы в специальной психолого-педагогической литературе;

* подобрать комплекс игр и упражнений, направленных на формирование словаря посредством развития мелком моторики.

* сформировать комплекс игр, вызывающих у детей положительный интерес и эмоции и способствующий накоплению словарного запаса. Каждая из игр – упражнений применялась для закрепления определенной лексической темы.

Одно из любимых детских упражнений – «Пальчиковый бассейн». С помощью этого метода одновременно достигались и решались следующие задачи: закрепление и активизация словаря по данной лексической теме;

механическое воздействие на нервные окончания, расположенные на кончиках пальцев; положительное воздействие на эмоционально-волевую сферу.

Эксперимент не ограничивался только популярной методикой – бассейном с использованием крупы. Мы адаптировали методику, используя воду, предварительно окрашенную в разные цвета, тем самым закреплялись название цвета, а маленькие фигурки животных, которые нужно было вытащить из воды, способствовали закреплению темы «Домашние животные». Для поднятия интереса у детей в воду добавлялась пена, что не позволяло ребенку сразу увидеть фигурки животных, вызывало любопытство и массу положительных эмоций. Также детей привлекал бассейн с разноцветной морской солью.

Следующая игра, которая с большим успехом применялась в работе с детьми, – домино, по теме «Фрукты». Эту игру все знают с детства, поэтому обычно дети охотно в неё играют. Использование домино решает следующие задачи: расширение знаний об окружающем мире, обогащение и активизация словаря, развитие связной речи. Эта игра способствует развитию мышления, сообразительности, сенсомоторной координации, мелкой моторики рук, а также других ВПФ.

Особую трудность у детей с задержкой психического развития вызывает накопление словаря прилагательных. Так, например, при описании яблока дети использовали лишь ограниченное число определений: большое, маленькое, красное, зеленое, круглое. Для того, чтобы активизировать определения в речи детей, мы использовали тактильное домино. Это обычные дощечки, на которые наклеены различные материалы: наждачная бумага, фетр, мех, макароны, фольга, бархатная бумага и многое другое. Во время игры педагог должен обращать внимание ребенка на материал: гладкий, шершавый, мягкий, пушистый, зеркальный, красивый, теплый и т.д. При изучении темы фрукты мы использовали мешочки с крупами, которые были пропитаны

ароматизаторами, соответствующими запаху фруктов, тем самым ребенок получал мощные тактильные ощущения, учился манипулировать предметами, угадывал запах. Мы предлагали также описать аромат, получая от детей самые неожиданные ответы: «вкусный, сладкий, мой любимый…» и другие. По завершению темы, дети, с которыми была проведена такая коррекционно-педагогическая работа, с успехом могли описать фрукты, используя большее количество определений, чем их сверстники, которые занимались по другой методике.

По теме «Новый год» нами была разработана игра «Новогодняя елка».

Оборудование: панно с основой из фетра, на которую пришита елка. К елке прилагаются различные игрушки: бусы, шарики, бубенцы, гирлянды и т.п.; которые крепятся разными способами: на крючки, липучки, кнопки.

Педагог предлагает ребенку нарядить елочку.

Педагог: «Какая елочка?». Ребенка стимулируют как можно более полно охарактеризовать елочку, используя больше определений.

Ребенок: «Новогодняя (зеленая, колючая, лесная, живая, нарядная, сказочная, душистая, пушистая и др.)».

Педагог: «Давай нарядим елочку, посмотри, сколько красивых игрушек в сундучке, тебе они знакомы? Как они называются?»

Ребенок перечисляет знакомые ему предметы, с остальными его знакомит педагог.

Педагог: «А что еще есть у елочки?»

Ребенок: «шишки, иголки».

Педагог: «Правильно, посмотри, кто идет к нам в гости?» Достает фигурку Деда мороза и снегурочки.

Таким образом, с помощью такого простого пособия мы решаем множество коррекционных задач:

- Обогащение словаря (предметного, прилагательных, глаголов)
- Развитие мелкой моторики рук

- Развитие диалогической речи
- Формирование благоприятного эмоционального микроклимата

Из всех перечисленных нами игр и пособий, игры с пуговицами являются универсальными, т.к. их можно использовать на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, по развитию речи, формированию математических представлений, как индивидуальных, так и подгрупповых. Пуговица – универсальная игрушка-тренажер для детей разных возрастов. Мы предлагали детям следующие виды игр с пуговицами:

1) Игры, направленные на закрепление знаний о цвете, форме и размере предметов, развивающие зрительное восприятие

1. Сортировка по цвету.

Оборудование: разноцветные пуговицы разных цветов

2. Сортировка по форме и размерам

Оборудование: пуговицы разной формы и размеров.

2) Игры, направленные на активизацию словаря по лексическим темам

Для этого понадобятся пуговицы различной предметной тематики, например, животные, насекомые, посуда, ягоды и другие. Можно попросить ребенка выложить пуговицы по определенной закономерности; сыграть в игру «Четвертый лишний» (исключи по цвету, форме); сложить в башенку; распределить по кучкам, ориентируясь на тему занятия и множество других.

3) Игры «Сложи узор».

Главная цель этой серии игр – развитие воображения. Ребенка просят собрать из пуговиц яблоко, грушу, банан, а затем вместе оценить результат. Необходимо описывать все то, что получилось; учить ребенка подбирать обобщающее слово к нескольким поделкам.

Накопление словаря у детей с ЗПР – это особый труд, который требует комплексности: включения всех специалистов, а также родителей. Предложенные нами игры, простые на первый взгляд, открывают широкие

возможности для воображения, творчества со стороны педагогов, детей и родителей. Имея в арсенале некоторые из них, можно обеспечить стабильную коррекционно-педагогическую работу, которая обязательно принесет успех. Как показали полученные нами результаты, наряду с улучшением мелкой моторики дети, занимавшиеся по данной методике, активнее пользуются прилагательными, описывая предмет, используют предметный словарь не только на занятиях, но и в играх с другими детьми, на прогулках. У них улучшилась мелкая моторика.

Таким образом, доказана эффективность проведенной работы. Полученные результаты подтвердили правомерность гипотезы, цель исследования достигнута.

Литература:

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие. М.: Гном-Пресс, 2002, (23 с.)
2. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966, (256 с.)
3. Пятница Т.В., Солоухина – Башинская Т.В. Справочник дошкольного логопеда. Ростов-на-Дону, «Феникс», 2009 (147 с.)
4. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Балашов, «Николаев», 2004, (24 с.)

Горелова Яна Сергеевна

студентка дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ВОССТАНОВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ

Научный руководитель:к.м.н., профессор Кириллова Л.И.

В статье рассматривается проблема восстановления голоса у детей, а также профилактика нарушений. На основе анализа литературы описаны методики коррекции нарушений голоса у детей. Определеныфизиологические принципы, которые лежат в основе ортофонического лечения. Представлены этапы лечения заболевания гортани.

Ключевые слова: ортофония, ортофоническое лечение, фоническая ортопедия, артикуляционная гимнастика, психотерапия, голосовые упражнения, закаливание, санитарно-гигиенические требования.

Проблема нарушений голоса и их коррекции долгие годы была, да и сейчас остается, одной из сложнейших, это направление было представлено в науке и практике недостаточно. Можно выделить работы Е. С. Алмазовой, Д. Вильсона, Н. И. Жинкина, О.С. Орловой, О. В. Правдиной, С. Л. Таптаповой, Л. М. Телеляевой, М. Е. Хватцева. В исследованиях рассматриваются различные вопросы теории и практики формирования и развития голоса.

Восстановление голоса у детей при органических заболеваниях гортани — сложный и длительный процесс. Трудности логопедической работы с этими детьми обусловлены несколькими отрицательными факторами, из которых основное значение имеет нарушение анатомической целостности гортани в результате многократных операций по удалению опухолей, иссечению рубцов гортани, а также раннее развитие заболевания гортани (чаще до 3 лет) и его неблагоприятное влияние на психофизическое и речевое развитие ребенка.

Все указанные факторы диктуют необходимость проведения логопедических занятий с учетом особенностей развития детского организма, с использованием основных дидактических принципов педагогики: наглядности, доступности, постепенного усложнения материала. На занятиях ребенок младшего возраста подчас не понимает предъявляемых ему требований. Поэтому нужно широко использовать игры с ярким, наглядным материалом, все инструкции давать в простой, образной и понятной форме.

Благодаря большим компенсаторным возможностям детского организма при восстановлении утраченной функции достигается положительный результат логопедической работы. У ребенка эти возможности выше, чем у взрослых, и утраченная функция

восстанавливается быстрее и лучше при создании соответствующих благоприятных условий развития, воспитания и обучения.

При изучении органических нарушений голоса у детей, описываются единичные наблюдения по поводу этиологии нарушений голоса, клинической картины гортани у этих детей и отдельные методические приемы восстановления голоса.

По мнению специалистов (Е.В. Лаврова, Е.С. Алмазова), изменения голоса и дыхания являются первыми симптомами заболевания гортани. Хирургическое вмешательство на гортани нарушает смыкательную функцию голосовых складок и нормальное звучание голоса. При этом отмечается гиперфункция ложных складок и образование ложносвязочного голоса. Тембр его неприятный, даже квакающий, монотонный, грубый, хриплый, сдавленный. Следовательно, требуется восстановительная работа.

Современная восстановительная логопедия осуществляет свою задачу восстановления утраченной функции организма, пользуясь наиболее гуманными, не травмирующими больного методами.

При восстановлении голоса целесообразно применять так называемую щадящую терапию. Г. Шоппе еще в 1888 г. указал на важность проведения массажа, который действует на мускулатуру и на слизистую оболочку гортани, регулирует кровообращение, уменьшает количество слизи.

Основы ортофонического лечения были заложены в конце XIX в. Так, при лечении фонастении и функциональной афонии рекомендовались артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, общая гимнастика тела, вибрация, электрические голосовые вилки.

Г. Гутцман обращает особое внимание на речевой режим больного — абсолютный покой в течение 8-10 дней. Для получения первого звучания он предложил метод жужжания или мычания, при этом выбор методики работы зависит от индивидуальных особенностей голоса больного.

Впервые была предложена более или менее стройная система работы по восстановлению функциональных расстройств голоса.

Комплексный метод лечения — фоническую ортопедию — применяли при функциональных расстройствах голоса (М.И. Фомичев, А.Н.Сафаров). В него включались:

1) психотерапия;

Психотерапия предполагает индивидуальный подход к пациенту с учетом его возраста, особенностей личности, характера и длительности расстройства голоса. Основными средствами рациональной психотерапии являются беседа, убеждение, отвлечение, вселение уверенности в успех предлагаемого лечения. Главная задача - активное и сознательное включение пациента в процесс восстановительного лечения, создание положительного фона для адаптации в обществе. Важное внимание уделяется объяснению причин нарушения голоса.

2) формирование нижнереберного диафрагмального дыхания;

Основное внимание при подборе упражнений направлено на: воспитание навыка координированной работы мышц, участвующих в осуществлении вдоха и выдоха; тренировку носового дыхания; умение произвольного расслабления; выработку длительного и экономного выдоха, обеспечивающего процесс фонации.

3) артикуляционная гимнастика;

I. Движения языка:

1) высовывание языка;

2) повороты языка вправо-влево;

3) облизывание кончиком языка верхней и нижней губы;

4) укладывание языка за верхнюю и нижнюю губу;

5) щелкание языком;

6) укрепление кончика и корня языка при произнесении звуков ***т*** *и* ***к.***

II. Движения губ:

1) вытягивание губ вперед трубочкой;

2) складывание губ кружочком;

3) растягивание губ в стороны (улыбка);

4) укрепление губ при произнесении звука ***п*— *п* — *п* — *п***(беззвучно).

III. Движение челюстей:

1) открывание и закрывание рта;

2) опускание нижней челюсти;

3) имитация жевания (в процессе жевания происходит энергичное сокращение мускулов гортани, глотки, нёба, языка, губ).

IV. Движения мягкого нёба:

1) покашливание;

2) зевота;

3) глотание капель воды;

4) произнесение гласного звука*а* на твердой атаке перед зеркалом, под счет (внимание ребенка фиксируется на умении поднять и удержать в таком положении нёбную занавеску).

V. Расслабление мышц шеи:

1) опускание головы вниз;

2) запрокидывание головы назад;

3) повороты головы вправо-влево; в дальнейшем эти движения сочетаются с произнесением звуков ***и* — *э* — *о* — *у* — *а* — *ы*.**

VI. Движение гортани и голосовых складок:

1) поглаживающий и вибрационный массаж гортани: ритмичные, энергичные движения пальцами по передней поверхности шеи в вертикальном и горизонтальном направлениях с легким надавливанием на область щитовидного хряща;

2) кашлевые движения, подражание голубиному воркованию, стону, мычанию, что может сочетаться с вибрационным массажем, гортани.

VII. Упражнения для развития четкой, координированной работы всех частей артикуляционного аппарата с одновременной тренировкой дыхания (работа над дикцией):

1) Произнесение гласных медленно, сначала одной артикуляцией, затем на шепоте и громко.

а — о — у — ы — э Произнесение гласного ряда

а — э

Произнесение двух гласных на одном выдохе

о —у

у — ы

э — и

Произнесение трех гласных на одном выдохе

а — э — о

о — у— и

а — э — ы

о — у — а

Произнесение четырех гласных на одном выдохе

а— э — о — у

а — о — у — э

о — у — а — и

2) Произнесение слогов и слов на выдохе, на шепоте, что подготавливает артикуляционный, дыхательный и голосообразущий аппараты к последующим интенсивным голосовым упражнениям.

па — по — пу — пы — пэ

пап — поп — пуп — пып — пэп

пат — пот — пут — пыт — пэт

та — то — ту — ты — тэ

тат — тот — тут — тыт — тэт

тап — топ — туп — тып — тэп

ка — ко — ку — кы — кэ

кат — кот — кут — кыт — кэт

кап — коп — куп — кып — кэп

фа — фо — фу — фы — фэ

паф — поф — пуф — пыф — пэф

са — со — су — сы — сэ

пас — пос — пус — пыс — пэс

ша — шо — шу — ши — ше

На одном выдохе

пап — пап

пап — пап — пап

пап — пап — пап — пап

На одном выдохе

пат — пат

пат — пат — пат

пат — пат — пат — пат

Слова со звуком *п:*

пук	пост	пар
пух	пот	пан
пуф	порт	пал
пуща	почка	палка
Пушок	почта	парта
путь	пояс	паста

Слова со звуком т:

туф	топ	там
тур	тост	таз
стул	ток	тара
тушь	торт	такса
туша	точка	тачка

Слова со звуком к:

кум	ком	касса
куст	кол	каска
кусок	кон	карта

кушак	кошка	канава
Кура	кость	Кавказ

3) Произнесение пословиц, поговорок, скороговорок одной артикуляцией, на шепоте и громко.

4) упражнения с громким звуком.

При восстановлении функциональных расстройств голоса некоторые фониатры (М. И. Фомичев, М. П. Блескина) пользовались методом *вибрационно-фонической ортопедии,* основным компонентом которого является ручной и вибрационный массаж гортани в сочетании с голосовыми упражнениями ***(м, му, мы).***

В дальнейшем метод фонической ортопедии был дополнен заглушением и ритмическим сотрясением (сейсмотерапия). После проведения режима молчания, артикуляционных и дыхательных упражнений больной встает на дрожательно-шумовую площадку, и в этот момент ему предлагают мычать.

При расстройствах голоса меньше всего в логопедии разработана методика занятий. В последнее время над разрешением этой проблемы начали работать совместно логопеды, врачи-отоларингологи и фониатры.

Логопед Ф.А. Ивановская обобщила свой опыт работы в Московской поликлинике слуха и речи с больными, страдающими некоторыми формами расстройства голоса. Методика восстановления голоса рассчитана главным образом на функциональные нарушения голоса у взрослых. Данные упражнения не могут полностью применяться в работе с детьми, имеющими нарушения голоса.

В своих работах Ф.А. Ивановская обращает внимание на проведение психотерапевтической беседы, гимнастика артикуляционного аппарата, дыхательные и голосовые упражнения.

Неоценимый вклад в вокальную педагогику и восстановительную голосовую терапию внес французский фониатр Д. Тарно. Он предложил артикуляционную гимнастику и дыхательные голосовые упражнения при

функциональных нарушениях голоса. По его мнению, новый голос должен быть вызван на более высоких нотах, с помощью гласных ***е, и.***

Наибольшую трудность в лечении представляют органические нарушения голоса (афония и дисфония). Восстановление голоса требует от больного упорства, энергии. Большое значение имеет психотерапия, прослушивание магнитофонных записей. Восстановление голоса начинается с артикуляционных и дыхательных упражнений. Вновь полученный голос укрепляется в пении, жужжании. Даются упражнения для развития высоты, силы, тембра голоса. Сроки лечения — от 3 до 5 месяцев.

Без специальных логопедических занятий дети редко овладевают звучной речью, что ограничивает возможности их общения, задерживает полноценное развитие личности. Поэтому перед отечественными специалистами встала задача разработки методики восстановления голоса у детей при органических заболеваниях гортани. В процессе педагогического эксперимента специалисты (Е.С.Алмазова, Ф.А. Ивановская) пришли к выводу, что комплексный медико-педагогический и логопедический подход к нарушениям голоса создает наиболее благоприятные возможности для воздействия на личность ребенка и восстановления его голосовой функции посредством сочетания ортофонических упражнений с психотерапией, лечебной физкультурой и рядом лечебных мероприятий.

Рассмотрим подробней, что же такое ортофония.

Ортофония — специальный метод лечения расстройств голосовой функции артикуляционными, дыхательными и голосовыми упражнениями. Цель ортофонического лечения — восстановление нарушенного автоматизма в работе гортани, в функциях дыхания и артикуляции.

Определены физиологические принципы, лежащие в основе ортофонического лечения.

Прежде всего, имеет значение для нормального функционирования голосовых складок процесс голосообразования — это функция комплекса органов, объединенных регулирующим действием центральной нервной системы.

Для процесса голосообразования важной является дыхательная система («энергетическая»), которая сообщает энергию для колебаний голосовых складок, увеличивает амплитуду их колебаний, обеспечивая силу голоса.

Формирование голоса в значительной степени определяет и слуховая сфера. Слуховое восприятие — это первый этап приобретения любого речевого или певческого навыка, ему подчинена в дальнейшем вся работа по налаживанию мышечного тонуса голосового аппарата.

Таким образом, голосообразовательная функция человека подчинена регулирующему влиянию центральной нервной системы, взаимосвязана и обусловлена работой дыхательного, голосового и артикуляторного аппарата.

Лечение заболевания гортани делится на определённые этапы. Каждому этапу лечения заболевания гортани соответствует определенный комплекс логопедических упражнений, который направлен на постановку речевого дыхания, артикуляции и голоса. На каждом последующем этапе лечения логопедические упражнения усложняются в соответствии с общим состоянием ребенка, течением его заболевания, характером дыхания, артикуляции и голоса, а также возрастными особенностями физического и психического развития.

I этап лечения — дооперационный (подготовительный). Ребенок является носителем трахеотомической трубки (хроническим канюляром), что обеспечивает ему жизненное дыхание при остром или хроническом стенозе гортани. Естественные пути дыхания (нос и рот) выключены из процесса дыхания. При этом несколько атрофируется функция артикуляционного аппарата и звучание голоса. Голос теряет звучность

(возникает афония) или образуется так называемая квакающая речь — монотонная, неприятная на слух, непонятная окружающим, лишенная речевых интонаций звучной речи.

На этом этапе лечения целесообразно начинать логопедические занятия, они ограничиваются психотерапией, артикуляционной, посильной дыхательной гимнастикой и работой по общему речевому развитию ребенка.

Цель логопедических упражнений — вселить уверенность в возможность восстановления голоса, улучшить качество и объем движений артикуляционного аппарата ребенка, дать навыки дыхания через естественные пути. Занятия рекомендуется проводить ограниченно по времени (5-10 мин), в замедленном темпе и в игровой форме.

II этап лечения — послеоперационный, длительное ношение Т-образной резиновой трубки (3-5 мес.) в целях борьбы с рецидивами рубцов и моделирования просвета гортани. При этом дыхание осуществляется главным образом через трубку, голос отсутствует (афония), или ребенок продолжает пользоваться квакающей речью.

В этих условиях артикуляционные и дыхательные упражнения усложняются, вводится логопедическая лечебная физкультура, продолжается работа по общему развитию речи, коррекции звукопроизношения. Цель проводимых упражнений — улучшить качество движений артикуляционного аппарата путем сочетания чисто артикуляционных движений с произнесением гласных, согласных, слогов, слов на выдохе, сначала беззвучно, затем шепотом. Подобные упражнения способствуют образованию шепотной речи вместо квакающей. Продолжительный выдох можно получить с помощью специального комплекса логопедической лечебной физкультуры, куда входят не только чисто гимнастические упражнения, но и сочетания дыхательных движений с произнесением звуков, слогов на выдохе. Все эти упражнения облегчают

переход к контрольному этапу лечения, физически укрепляют организм ребенка, повышают его работоспособность и выносливость.

III этап лечения — контрольный (3-5 мес), постдеканюляционный, во время которого проверяется стойкость восстановления просвета гортани (отсутствие рецидивов). Дыхание ребенка осуществляется через стому, а при заклеивании последней пластырем — через естественные пути дыхания (нос и рот). Голос отсутствует.

На этом этапе лечения к артикуляционной, дыхательной гимнастике, лечебной физкультуре добавляются голосовые упражнения. Дыхательная гимнастика усложняется, увеличивается время ее проведения, дыхательные упражнения сочетаются со звучной фонацией. Голосовые упражнения направлены на вызывание звука голоса (при заклеивании стомы пластырем).

IV этап лечения — пластическое закрытие ларингостомы. Через 14-17 дней после операции возобновляются логопедические занятия и вступают в свою окончательную и завершающую фазу — полного восстановления дыхания, артикуляции и голосообразования.

V этап лечения — функциональная терапия. В этот период восстанавливается координация в деятельности резонаторной, генераторной и энергетической систем. Вводится сложный комплекс голосовых упражнений по развитию высоты, силы, тембра голоса, обогащения мелодико-интонационной стороны речи ребенка.

Курс логопедических занятий по восстановлению голоса состоит из двух этапов – подготовительного и восстановительного. Включает психотерапию, артикуляционную и дыхательную гимнастику, голосовые упражнения.

Степень выразительности голоса определяется его природными возможностями, но систематическая тренировка делает голос более выносливым. С целью предупреждения нарушений голоса в детском возрасте следует проводить профилактические мероприятия. Проведение

их в первую очередь является задачей родителей, воспитателей детского сада, учителей, которые должны целенаправленно разъяснять правила гигиены голоса, обучать детей разговаривать спокойно и тихо в соответствии с ситуацией, избегать чрезмерно громкой речи и пения.

Необходимо постоянно заботиться о физическом закаливании организма, повышающем иммунитет к различным заболеваниям. Огромную роль в укреплении здоровья и закаливании организма играют физкультура и доступные детям виды спорта.

Особенно вредное воздействие оказывает табачный дым на нежную слизистую оболочку детской гортани. Поэтому борьбу с курением среди детей следует проводить особенно настойчиво и энергично; вести ее не только посредством запретительных мероприятий, но и путем разъяснительной работы, используя для этого всякий подходящий случай во время классных занятий и внеклассных мероприятий.

Велика роль учителя и в привитии учащимся навыков умелого пользования своим речевым аппаратом. Учитель должен приучать детей правильно дышать во время речи, говорить не спеша, отчетливо, достаточно громко, но без крикливости. Излишняя громкость голоса ведет к перенапряжению голосовых связок, в результате чего могут возникнуть хрипота, слабость голоса и даже афония. Поэтому учитель не должен требовать от учащихся слишком громкой речи, особенно на первых годах обучения. При насморке и при малейших признаках охриплости дети должны говорить как можно меньше и тише; в этих случаях детей надо освобождать от уроков пения и от участия в школьной самодеятельности.

Помещения, в которых длительное время находятся дети, должны отвечать санитарно-гигиеническим требованиям: хорошо проветриваться, подвергаться влажной уборке, обладать определенными акустическими возможностями.

Таким образом, знания по гигиене голоса, бережное отношение к своему голосовому аппарату, систематические занятия по воспитанию

правильной техники голосообразования и голосоведения позволяют не только исправить нарушения голоса при функциональных и органических заболеваниях голосового аппарата, но и развить природные качества голоса.

Литература:

1. Алмазова Е.С. Нарушения голоса у детей и подростков // Расстройства речи у детей и подростков/под ред. Ляпидевского С.С. – М.,1969.
2. Ивановская Ф.А Профилактика голосовых расстройств // Очерки по патологии речи и голоса/под ред. Ляпидевского С.С. – вып.1. – М., 1960.
3. Нейман Л.В., Богомильский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб.для студ.высш.пед.учеб.заведений / под ред. В.И.Селиверстова. – М.,2001
4. Алмазова Е. С.Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей // под общ.ред. Г. В. Чиркиной. М.: Айрис-пресс, 2005
5. Таппапова С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса. М.: Просвещение,1984 г.

Денисова Мария Анатольевна

учитель-логопед ГБОУ д/с 1465,

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ РАННЕГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Научный руководитель проф. Кириллова Л.И.

Статья посвящена коррекционной работе по развитию речи у детей с синдромом Дауна. В ее основе лежат исследования и опыт различных и отечественных авторов. Главная особенность статьи – ее обращенность, как к практикующим логопедам и дефектологам, так и к родителям. Доступные и актуальные рекомендации по формированию речи ребёнка, которые можно реализовывать на занятиях и дома, делают эту статью интересной и рекомендательной.

Ключевые слова: синдром Дауна, развитие речи.

Развитием речи у детей с синдромом Дауна занимались отечественные и зарубежные авторы: П.Л. Жиянова, И.А. Панфилова, Е.В.Поле, Н.С. Грозная, Сью Бакли, С.Э. Куман, С. Сазерленд.

Для ребёнка с синдромом Дауна большое значение имеет общение, так как является основой развития речи. Каждому родителю очень важно, чтобы ребёнок овладел различными речевыми навыками: мог понимать

обращённую речь взрослого, его просьбы, речевые инструкции; а также, мог самостоятельно обратиться к взрослому с просьбой, уметь изъясняться в коллективе окружающих его взрослых и сверстников, являться инициатором общения.

Отмечают, что одной из основных проблем таких детей является то, что когнитивные способности опережают их языковые возможности, способность понимать речь опережает способность говорить (И.А.Панфилова).

В то же время следует отметить, что все психические процессы (восприятие, память, внимание, воображение, мышление) развиваются с непосредственным участием сопроводительной и самостоятельной речи.

На речь детей с синдромом Дауна влияют особенности анатомического строения речевого аппарата, нейрофизиологические, медицинские факторы и особенности познавательной сферы. Всё это создаёт дополнительные сложности при формировании чёткого звукопроизношения, отражается на характеристиках голоса и речи (Ю.И. Барашнев).

Очень важно, чтобы работа по развитию навыков понимания обращённой речи и активного высказывания была начата как можно раньше, с момента рождения ребёнка. Об этом говорят исследования зарубежных авторов С.Э. Куман и С. Сазерленд, а также исследования и опыт их русских коллег И.А. Панфилова, Е.В.Поле.

В период младенчества ребёнок и родитель общаются между собой с помощью контакта глазами, тактильных прикосновений, во время акта приёма пищи и прививания элементарных бытовых навыков (пить из чашки, приучение к горшку), а также с помощью повторений взрослым за малышом различных звуков произносимых им (гуление, гукание, вокализации, лепетные слоги).

На данном жизненном этапе малыша, очень важна работа по накоплению пассивного словаря, т.е. элементарная первоначальная работа

над пониманием обращённой к ребёнку речи взрослого, работа над реакцией на голос близкого взрослого (комплекс оживления), выработки реакции на имя ребёнка.

В период раннего детства появляется необходимость расширения словаря малыша в различных направлениях, таких как: понимание ребёнком обращённой речи, элементарных просьб, развитие самостоятельной активной речи. Особое внимание уделяется использованию различных вариантов самостоятельной инициативной речи ребёнка, которая может проявляться в изменении мимики, в различных жестах, лепетных словах или простых глаголах повелительного наклонения (дай, иди и др.).

В исследованиях П.Л. Жияновой отмечено, что у детей с синдромом Дауна, в силу их индивидуальных особенностей, формирование тех или иных речевых навыков немного отсрочивается. Следовательно, взрослый должен отслеживать появление изменений в общении с малышом, которые могут служить основой для активизации и стимуляции дальнейшей речевой активности.

Опыт практической работы и проведённое автором экспериментальное изучение развития речи детей младшего дошкольного возраста с синдромом Дауна, подтвердили наличие специфических особенностей формирования лексической стороны речи и формирования связного высказывания у детей данной категории. К ним относятся:

- отставание формирования самостоятельной речи;

- понимание речи намного опережает развитие активной речи;

- использование в активной речи детей лепетных слов, обрывков слов, звуковых комплексов;

- употребление большего количества существительных, чем глагольных форм;

- нарушения согласования существительных и глаголов;

- формирование фразовой речи у детей с синдромом Дауна после 3-х лет только начинается.

Как же родители могут помочь своему малышу научиться общаться?

В раннем дошкольном возрасте главным стимулятором развития служит общение ребёнка с взрослым через игру, через эмоциональное заражение, различные манипуляции с предметами (Ю.А.Разенкова, Е.А.Янушко). Поэтому все задания, которые взрослый предлагает малышу, должны иметь игровой характер, а также быть эмоционально подкреплены взрослым.

Для родителей детей с синдромом Дауна важно понимать, что их малыш особенный, для восприятия материала ему требуется больше времени и больше различных стимулов со стороны зрительного, слухового, двигательного, осязательного и обонятельного анализаторов, а так же больше ярких и положительных эмоций. Необходимо создать условия, чтобы малышу снова и снова хотелось возвращаться к предложенной игре.

Именно в игровом ключе должны проходить все занятия–стимуляции для ребёнка 3-4 лет:

1) взрослый должен «заразить» ребёнка своей эмоциональной энергией;

2) показать все различные варианты манипуляции с тем или иным предметом;

3) озвучить происходящее, прокомментировать действия свои по отношению к этому предмету или к ребёнку с помощью слов («Бах! Упал!», «Вот! Большой!»);

4) использовать простые жесты, которые малыш мог бы повторить, которым мог бы подражать.

Важно помнить, что игра не должна быть проведена один раз, необходимо многократное повторение одного и того же действия до тех пор, пока взрослый не получит от ребёнка ответную реакцию на его

действия. Затем возможно употребление такого же речевого сопровождения в похожей ситуации.

Выделяют три основных направления, на которые опирается вся коррекционная работа по развитию речи детей младшего возраста с синдромом Дауна (П.Л.Жиянова):

- развитие понимания речи и развитие активной речи;
- формирование навыка согласования слов между собой;
- развитие развёрнутого фразового высказывания.

На начальном этапе развития понимания речи необходимо использовать реальные предметы и действия с ними, а также изображения этих предметов и сюжетные картинки. Ребёнку предъявляется предмет и четко называется, затем организовывается игра, которая обеспечивает многократное проговаривание. Ребёнку предлагается выбрать предмет из нескольких предложенных, используются предметы разные по величине, цвету, форме и текстуре.

На занятиях необходимо использовать действия с предметами и картинками. Постепенно неговорящий ребёнок учится соотносить реальные предметы с предметными картинками. Активно использует манипулятивные действия, которые способствуют освоению глагольного словаря.

По мере усвоения ребёнком предметных изображений и отдельных действий, предлагаются различные сюжетные картинки. На этапе развития понимания речи можно использовать следующие дидактические игры: *«Покорми зайку», «Мячики и кубики», «Семья», «Едем в гости на поезде», «Почтовый ящик», «Сравни предметы», «Найди такой же», «Сделай как я»; «Закрашиваем зеркало», «Овощные печати», «Сухой бассейн», «Муха», «Покричи в банку», «Игры с пазлами и конструктором», «Рыбалка», «Делаем бусы», «Матрёшка», «Что пропало», «Разрезные картинки», «Летает – не летает», «Едет - не едет» и др.:* (О.В. Елецкая, Е.Ю. Варениц).

При развитии активного словаря ребёнка, необходимо включать в игры-занятия, направленные на понимание речи ребёнка, звукоподражания. Взрослый повторяет за малышом имеющиеся в его репертуаре звуки, слоги и слова, а затем предлагает произнести новые, доступные ребёнку звукоподражания. Вносится осознанное понимание звукоподражаний, которые употребляет ребёнок, стимулирование их использований (курочка – ко-ко, кошка – мяу, спать – баю-бай и т.д.). Так же стимулируется использование начальных слогов слов, двусловных высказываний. Взрослый задаёт вопросы, на которые малыш может ответить с помощью имеющихся в его активном употреблении слов (Кто это? Что делает? Какой? Большой?)

Как следствие, при своевременной стимуляции речи ребёнка, достижениями начального этапа является лучшее понимание речи окружающих взрослых, выполнение простых просьб, использование в активной речи лепетных и простых слов, а также появление простой фразы из одного или двух слов.

Навык согласования слов между собой является трудным для детей с синдромом Дауна, поэтому для его развития потребуется более длительный период времени.

Деятельность ребёнка, после 2-х лет, становится разнообразной и сложной, в его репертуаре появляются последовательности (цепочки) предметных действий. Быстрыми темпами развивается понимание обращённой речи, и как следствие поведение ребёнка всё больше регулируется речью, он может выполнять знакомые достаточно сложные задания («Одень зайке кофту или штаны», «Налей чай в синюю кружку»). Но в большей части общение ребёнка на этом этапе связано с совместной деятельностью с взрослым, и навыками самообслуживания.

В начале занятий, направленных на согласование слов между собой, необходимо определить уровень понимания речи ребёнком. Если малыш уже различает слова при выборе из двух, например, слова-названия

(*покорми кошку – покорми курочку*), или слова-действия (*покорми кошку – покачай кошку*), то тогда взрослый может предлагать задания с тремя ключевыми словами, например, «*Вытри руки большому зайке*».

В эти игровые занятия можно включать задания по формированию навыков пространственной ориентировки, что так же немало важно для детей с синдромом Дауна. Например: *Положи на стол морковку, усади собаку на диван и т.д.* Как усложнение используется развитие понимания предложений с причинно-следственной связью на наглядном материале: *У бабушки есть зонт. У дедушки нет зонта. У кого есть зонт?*

Основной задачей формирования развёрнутого фразового высказывания, является обучение детей самостоятельным высказываниям. Если на предыдущем этапе у детей слово часто выступало в роли односложного предложения *(«мама» – «Мама, возьми меня на руки!»; «ди!» – «Мама иди сюда!»*), то в дальнейшем нужно создавать такие условия, которые бы способствовали появлению простой фразы.

Одним из условий развития фразовой речи, является состав словаря: среди слов, входящих в словарь ребёнка, должны быть не только слова-названия, но и слова-действия (*иди, дай, беги, неси, есть, упало*) или заменяющие их лепетные слова (П.Л. Жиянова).

Как способ стимуляции фразовой речи часто используют повторение с дополнением *(«Да – это кошка. Кошка спит»).* Взрослый задаёт различные вопросы аналогичного характера ребёнку: «*Что киса делает*?» При дальнейшем расширении словаря ребёнка предложения расширяются: «*Киса спит дома»*. Вопрос является стимулятором активной фразовой речь ребёнка: «*Кто? Что делает? Где?»,* но злоупотреблять применением вопроса нельзя. Это может вызвать у ребёнка отказ говорить вовсе. Результатом этапа формирования фразовой речи, является появление двусложных и трёсложных фраз при общении с взрослым, использование простых предложений в самостоятельной речи без стимуляции.

При формировании инициативного высказывания, когда ребёнок сам начинает разговор, договаривание слов, словосочетаний в стихотворениях и сказках – является одним из стимулирующих игровых занятий.

Взрослый должен обязательно помнить о том, что необходимо ориентироваться на уровень готовности ребёнка воспринимать новую более сложную информацию, а также на уровень его мыслительных процессов, игровых навыков и других возможностей ребёнка, необходимых для речевых занятий.

Сроки формирования активной речи ребёнка и преодоления различных недостатков в произношении зависят от множества факторов, которые также нужно учитывать при развитии речи малыша. Они могут зависеть от:

1) степени сложности дефекта ребёнка – имеет ли ребёнок нарушение слуховой или зрительной функции, имеет ли другие сопутствующие патологии (порок сердца, порок желудочно-кишечного тракты и т.п);

2) от возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка – время восприятия информации ребёнком, способ восприятия (исследует тактильно, или зрительно, лучше воспринимает предмет или изображение), эмоциональное состояние во время занятий;

3) от частоты и регулярности занятий;

4) от заинтересованности и активного участия со стороны родителей.

Исследование проблемы коррекционной работы в процессе раннего развития речи детей с синдромом Дауна показало необходимость раннего вмешательства специалистов и раннего начала профилактической и развивающей работы по данному вопросу. Так же важно отметить, что развитие навыков понимания обращённой речи должно проходить параллельно с развитием навыка активного говорения.

Литература:
1. Елецкая О.В., Варенница Е.Ю., День за днём говорим и растём: Пособие по развитию детей раннего возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2010.
2. Платохина, Н.А. Развивающие игры для самых маленьких: от 0 до 3-х лет – М.: АСТ: Астрель, 2008.
3. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5-3 лет.- М.: Теревинф, 2010.
4. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста. – М.: Школьная пресса, 2003.
5. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей, - Жиянова П.Л. М.: 2010.

Деревенских Евгения Владимировна
студентка V курса института специального образования
и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ, г.Москва

ДЕФИЦИТ В РАЗВИТИИ ШКОЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПРИЧИНА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Научный руководитель: к.п.н., Мануйлова В.В.

Тщательная и всесторонняя диагностика на этапе школьного старта помогает взрослым выявить детей с низким уровнем развития школьно-значимых функций - тех функций, которые не только существенно влияют на темп и качество формирования навыков письма, чтения и счета, но и в значительной мере определяют успешность овладения школьниками общеучебными и предметными умениями, полноценность усвоения всего учебного материала начального этапа обучения. Наиболее важными с этой точки зрения являются следующие функции:

- зрительное восприятие и зрительная память, зрительный анализ и синтез;
- пространственная ориентация, оптико – пространственный анализ и синтез;
- слуховое восприятие и внимание, слухоречевая память, фонематический слух;
- сенсорно – двигательные координации;

- точные и дифференцированные движения пальцев и кистей рук.

Недостатки в развитии названных функций встречаются у детей как изолированно, так и в комплексе, что делает ещё более выраженными различия в их стартовых возможностях при включении в систематическое обучение школьного типа.

Причины дефицита в развитии школьно-необходимых функций могут заключаться в:

- незрелости или избирательном (локальном) поражении структур головного мозга, ответственных за ту или иную функцию;
- недостаточной согласованности, дискоординации в работе разных отделов головного мозга, совместно обеспечивающих ту или иную функцию;
- отсутствии у детей необходимого и достаточного опыта деятельности, способствующей развитию указанных функций.

Следует учитывать, что при одних и тех же проявлениях дефицитарного развития их причины могут быть различными, и наоборот- одни и те же причины могут вызывать различные по характеру проявления. Точно установить причины выявленных трудностей помогут специалисты- психолог, нейропсихолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед и др. Но любая причина и обусловленные ею трудности сигнализируют о необходимости привнесения в педагогический процесс соответствующих развивающих и коррекционно-развивающих технологий с целью преодоления негативного влияния этих трудностей на усвоение детьми школьных знаний, становление общенаучных и предметных умений, формирование учебной деятельности.

Опыт показывает, что многие трудности, связанные с низким уровнем развития школьно-значимых функций, заявляют о себе уже в период дошкольного детства. В связи с этим тактика выжидания или игнорирования имеющихся у детей признаков неблагополучного развития школьно-значимых функций в надежде, что «все образуется», «пройдет

само», как только они включатся в учебную работу, совершенно ошибочна и приводит лишь к усугублению первичных неблагополучий в развитии. В школе такие ученики испытывают большее, по сравнению с другими учащимися класса, напряжение при овладении школьными навыками, нередко отстают в темпе учебной деятельности, у них часто возникают нервно-психические срывы, а в крайних вариантах - категорический отказ от выполнения любых заданий в школе и дома. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы близкие и взрослые ребенка – родители, учителя или воспитатели, установив у него нежелательные и требующие коррекции особенности и недостатки в развитии школьно – значимых функций и обусловливающие их причины, не остановились на этом, а были заинтересованы в разработке и реализации адекватной развивающее – коррекционной программы. Ее конструирование становится возможным, если взрослый, во-первых, сумеет выявить первоочередные, наиболее важные на данном этапе «точки приложения» собственных развивающих, коррекционно-развивающих усилий применительно к социальной ситуации развития ребенка и, во-вторых, сможет выстроить целостную систему развивающее – коррекционного воздействия так, чтобы она стала естественной и органичной составляющей образовательного процесса.

К категории детей с трудностями в обучении относятся дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

Дети указанной категории имеют негрубые (слабо выраженные) отклонения в функционировании центральной нервной системы, оказывающие негативное влияние на школьную и социальную адаптацию ребенка. У детей данной группы педагоги и психологи отмечают в первую очередь недостаточную готовность к школе (интеллектуальную, эмоциональную и социальную).

Подчеркиваем, что в указанную категорию не входят дети, которые не усваивают массовые программы в силу выраженных отклонений в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

В специальной психологии и коррекционной педагогике выделена как самостоятельная типологическая группа «дети с затруднениями в обучении, обусловленными задержкой психического развития». Для определения этой типологической группы используются понятия «дети с задержкой психического развития», «временная задержка психического развития у детей», «ЗПР конституционального происхождения», «ЗПР соматогенного происхождения», «ЗПР психогенного происхождения», «ЗПР церебрально – органического генеза», а также «дети с трудностями в обучении» с обязательным указанием клинико – психологических критериев данного состояния (астено – невротический синдром, синдром гармонического инфантилизма, церебрастенческий синдром).

Данная классификация позволяет не только определить состояние (диагностика отбора), но и планировать комплекс коррекционно-развивающих, лечебно – и социально – профилактических мер.

В психолого-медицинской литературе используются также другие наименования для обозначения рассматриваемой категории детей: дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, У.В. Ульенкова), нервные дети, нервно – ослабленные дети (А.И. Захаров). Вместе с тем критерии, на основании которых выделяются названные группы, не противоречат пониманию природы задержки психического развития у детей. В соответствии с другим (социально – педагогическим) подходом к классификации детей с трудностями в обучении таких школьников называют «дети группы риска».

В отечественной педагогике эта группа не выделена как самостоятельная типологическая. «Рабочее понятие» «дети риска» в

нормативно-методической документации по определению Г.Ф. Кумариной выглядит как дети, которые не обнаруживают классических аномалий развития, имеют в силу различных причин биологического и социального свойства парциальные недостатки, обуславливающие трудности обучения и воспитания в обычных условиях и провоцирующие повышенный риск школьной дезадаптации».

Основным критерием для отнесения ребенка к «группе риска» педагоги этого направления считают его недостаточную готовность к началу школьного обучения. Выделение учащихся в «группу риска» из обычного класса происходит на основании заявления учителя о неуспеваемости ребенка по основным предметам. Школьный психолого-педагогический консилиум может осуществить перевод неуспевающего ученика из класса, в который он был принят, в другой класс компенсирующего типа без юридических оснований.

В тех случаях, когда дети не проходят комплексного обследования, они могут оказаться в неадекватных условиях обучения. Обычно это наблюдается в классах компенсирующего обучения (в них попадают умственно отсталые дети, школьники с тяжелыми нарушениями речи и др.).

Таким образом, причины неуспеваемости разнообразны и их устранение требует дифференцированного отбора способов коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении.

Литература:

1. Айзман Р.И., Жарова Г.Н. и др. Определение и коррекция готовности детей к обучению в школе. - Новосибирск, 1990. – 137 с.
2. Бабанский Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников. – «Советская педагогика», 1972, №1
3. Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей. – М.: Сфера,2003. – 128 с.
4. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977.
5. Шевченко С.Г. Коррекционно – развивающее обучение: Организационно – педагогические аспекты: Методическое пособие для учителей начальных классов коррекционно – развивающего обучения. – М.: Гуманит. изд. центр Владос ,1999. – 136 с.

Дмитриева К.А.

логопед, психолог Школы Раннего Речевого Развития

аспирант кафедры логопедии дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С ОНР

Научный руководительк.п.н., проф. Шаховская С.Н.

В статье рассматриваются вопросы значения эмоциональной лексики значимости в становлении и развитии полноценной личности, освещаются этапы её становления в онтогенезе. Особое внимание обращается на особенности формирования данного пласта лексики при нарушенном развитии – в частности, у детей страдающих общим недоразвитием речи. Основным вывод статьи является заключение о необходимости разработки и внедрения в работу логопеда специальных методик, направленных на формирование эмоциональной лексики у детей с ОНР.

Ключевые слова: *эмоциональная лексика, ОНР, онтогенез, становление полноценной личности, радость, развитие речи, особые образовательные потребности.*

Развитие ребёнка, становление его личности – сложный, многоступенчатый процесс, включающий созревание, формирование различных психических компонентов: мышления, восприятия, внимания, памяти и др.

Вопрос происхождения человеческой речи является дискуссионным, как и вопросы, связанные с появлением человека как формы жизни, определение его воли и характеристика чувств, а также понятие нравственности и многие другие. Изучая язык человека, крайне важно выявить его функции. Человек, будучи социально-биологической формой жизни, нуждается в общении, то есть коммуникации, осуществление которой возможно именно посредством применения языковых умений и навыков. При этом язык выполняет две возложенные на него социальные функции: интегрирующую и дифференцирующую. Функция интеграции заключается в использовании языка для интернационального общения, а дифференцирующая в отделении одной нации от другой.

Когнитивная и аккумулятивная функции позволяют накапливать и передавать имеющиеся знания от поколения к поколению. Знание

категорий и единиц языка, владение ими говорит о возможности человека использовать стилевые и речевые функции языка.

Экспрессивная функция необходима для выражения чувств, эмоций, переживаний, отражающих смысл информации, передаваемой от одного собеседника другому в процессе коммуникации. Эмоционально-окрашенная речь носит более информативный характер, нежели обеднённая экспрессивными выражениями.

Изучение проблем усвоения системы лексических значений детьми с нарушениями речи, отражающих эмоциональные состояния и оценки ребенка дошкольного возраста, является важным аспектом логопедии.

Первостепенную роль в данном изучении играют сведения о регуляторных функциях эмоций, о взаимозависимости когнитивных и эмоциональных процессов, о функциональной асимметрии мозга, помогающие определить преобладание положительных или отрицательных эмоций, раскрыть особенности лицевой экспрессии эмоций, эмоциональной интонации голоса.

С точки зрения лингвистики лексика русского языка, представляет собой не просто множество слов, а систему взаимосвязанных единиц. Ни одно слово в языке не может существовать отдельно, изолированно от его общей номинативной системы. Все слова объединены в различные группы с учётом тех или иных признаков: тематических или лексико-семантических, грамматических. Для лексики русского языка характерно разделение на следующие большие группы: общеупотребительная или стилистически-нейтральная, а так же эмоциональная лексика, которая используется для передачи чувств, эмоций, внутренних переживаний, отношений, настроения. Для эмоциональной лексики характерна неоднозначность при передаче и получении информации. Трактовка передаваемого одним человеком сообщения другому зависит от многих внешних факторов, его настроения, а также жизненного опыта.

Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить:

• слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом;

• слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны всем своим составом, т. е. лексически;

• слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т. е. особыми суффиксами.

В лингвистических исследованиях отмечено наличие в языке различной по степени экспрессивности лексики: от эмоционально-нейтральной, выражающей понятие без передачи отношения к нему говорящего, до эмоционально-окрашенной, использующейся для передачи чувств, ощущений и настроений.

Для лексической системы ребенка с экспрессивно-стилистической точки зрения характерно использование как общеупотребительной, так и эмоциональной лексики. Эмоционально-нейтральная лексика используется для названия явлений окружающей действительности и является одним из основных компонентов в повседневной языковой практике детей. Эмоционально-окрашенная лексика в дошкольном возрасте - наиболее подходящее средство выражения личного, субъективного отношения к тому или иному событию, предмету, ситуации или явлению, она может выступать в качестве средства, использующегося для передачи личных, глубинных чувств ребенка, эмоциональных переживаний, внутренних состояний.

В русском языке значительное внимание уделяется экспрессивному компоненту и эмоциональной лексике. Зачастую, для передачи внутреннего состояния коммуниканты употребляют слова, передающие высшие точки эмоционального настроя. Например, не «хороший», а «восхитительный», «неподражаемый», «превосходный» и прочее.

Эмотивная функция языка заключается в передаче внутренней эмоционально-окрашенной реакции человека на происходящие события,

ситуацию в целом. Уровень эмоциональной окрашенности речи находится в прямой зависимости от того объёма информации, который коммуникант сможет донести до сознания собеседника. Таким образом, яркая, выразительная речь скорее будет правильно воспринята и понята человеком, нежели сухая и обеднённая эмоциональной лексикой.

Полноценное развитие ребёнка, его становление как личности невозможно без усвоения им экспрессивных средств, к которым относится эмоциональная лексика. В связи с этим значительное место в работе по расширению словарного запаса занимает развитие эмоциональной лексики.

Характерной особенностью развития эмоционально-волевой сферы ребёнка является более раннее появление способностей к импрессии (понимание эмоций окружающих людей) и уже последующее формирование экспрессивных умений (выражение собственных эмоций и чувств).

Определяющим фактором в развитии эмоционально-волевой сферы ребёнка является социальная ситуация, среда, в которой происходит взросление и формирования всех первоначальных умений и навыков.

Социальная ситуация развития является единственной и неповторимой, уникальной для данного возраста сложную систему взаимоотношений между ребёнком и средой, ведущую роль в которой играют близкие взрослые. В этот период внешняя среда определяет образ жизни и развития ребёнка, особенности сознания, отношения между ним и миром.

Каждый возрастной этап обусловлен появлением новых специфических задач, с которыми ребёнок сталкивается по мере своего взросления и на базе которого строится формирование его психики в целом. Приобретаемые психические возможности входят в диссонанс со старой системой взаимодействия с миром и приводят к перестройке окружающей социальной среды под новый этап развития ребёнка.

Скачкообразное движение, связанное как с внутренними, так и с внешними изменениями, является одним из компонентов возрастных кризисов развития, через которые проходит каждый индивидуум на пути своего становления как личности. На каждом отрезке времени, связанном с определённым этапом развития, а как следствие и взросления ребёнка выбор пути развития зависит от ряда факторов. При этом в младенческом возрасте уровень воздействия внешней среды на развитие эмоционально-волевой сферы значительно выше, чем на последующих этапах.

В возрасте 2-3-х месяцев для младенца характерно проявление особого эмоционального отношения к матери и остальным близким людям, которое носит название «комплекс оживления», введённое Щеловановым Н.М. в 20-е годы XX в. Эмоции младенца проявляются в улыбках, вокализациях, двигательном оживлении, замирания, зрительные сосредоточения, учащённое дыхание, радостные вскрики.

Эмоциональные проявления детей с нормальным психическим развитием отличаются согласованностью в работе всех уровней регуляции. При наличии отклонений в развитии характерная для нормы согласованность регуляции нарушается, и у ребёнка отмечаются различные эмоционально-поведенческие расстройства. Отклонения могут носить временный характер, в условиях влияния возрастных кризисов или являться соматической ослабленностью, а также проявляться достаточно стойко, и при неправильной поведении родителей закрепляться по типу условно-рефлекторных связей.

Первый кризис приходится на возраст 2-3 лет ребёнка, на этапе отделения себя от окружающих и дифференциации взрослых на «своих» и чужих. Для этого периода характерны узнавание ребёнком своего отражения в зеркале, рост самосознания и стремление к самостоятельности. Стремление к независимости связано с проявлением негативизма и упрямства в ответ на замечания и запреты взрослых.

Начало дошкольного периода сопровождается появлением у ребёнка умения определять эмоциональное состояние окружающих. При этом тип восприятия экспрессии зависит не только от возраста детей, но и от полученного ими опыта, а также от модальности самой эмоции. Дети способны дифференцировать радость и грусть, страх и удивление, а так же другие полярные эмоции.

Формирование и развитие эмоциональной сферы детей сопровождается активным развитием словарного запаса, позволяющего передавать чувства и ощущения. Тенденция к росту словаря и его обогащению эмоциональной лексикой наблюдается на всём протяжении развития, особенно в дошкольном возрасте, а именно скачок развития исследователи относят к 10-12 годам.

Владение эмоциональной лексикой помогает не только осуществлять межличностное взаимодействие, но и является средством коммуникации между дошкольниками, а также дошкольником и взрослым, являясь средством для выражения и передачи симпатии или антипатии.

Становление и развитие лексической системы, в частности эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи, происходит не в спонтанном, произвольном порядке, что характерно для ребёнка, имеющего нормальное речевое развитие.

При наличии некоторых отклонений в речевом развитии ребёнка формирование данного лексического пласта затруднено, или даже не возможно. Это характерно для детей с ОНР, то есть при наличии различных сложных речевых расстройств, влекущих за собой нарушение в формировании всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте.

Для детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени характерно наличие нарушений произношения и различения звуков на слух, овладение системой морфем происходит не в полной мере, а как следствие, навыки словоизменения и словообразования плохо

усваиваются. Словарный запас отличается отставанием от возрастной нормы, как по количественным, так и по качественным характеристикам; связная речь оказывается недоразвитой.

Речь детей с общим недоразвитием речи состоит в основном из обиходных слов и выражений. Эмоциональная лексика используется в выборочном и фрагментарном порядки или в устойчивых сочетаниях.

Появление в речи детей с нарушением речи эмоционально-окрашенных лексем возможно лишь в условиях систематической, направленной, поэтапной работы логопеда, построенной на основе личностно-ориентированного подхода.

Литература:

1.Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

2.Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с.

3.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

4.Шмелев Д.И. Очерки по семасиологии русского языка. – М., 1964.

Иванова Т.В.

учитель химии СКОШ №1406, г. Москва

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК МЕТОД ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье указывается, что при использовании метода проектов в школе для лиц с нарушениями слуха необходимо учитывать специфические особенности учащихся, обусловленные недостатком слуха. Любая проектная работа четко структурируется и выполняется под руководством учителя с учетом интересов учащегося к теме исследования. В работе представлены этапы работы над проектом.

Ключевые слова: *проект, метод проектов, положительная мотивация, к выполнению работы, коммуникативная деятельность, проектная деятельность.*

Образовательная область «Химия» - одна из базовых в основном общем образовании. Цель химического образования: формирование системы химических знаний как компонента естественно-научных знаний

об окружающем мире и его законах; выработка у школьников понимания общественной потребности в развитии химии, а также формирование у них отношения к химии как возможной области собственной практической деятельности в будущем; выработка умений безопасного обращения с важнейшими веществами в повседневной жизни.

При изучении химии учащимися с нарушением слуха, мы считаем, наиболее продуктивным является проектно-исследовательский метод.

Для ученика проект - это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися или с помощью учителя. Результат этой деятельности носит практический характер, и значим для самих открывателей. А для учителя учебный проект- это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования: постановка проблемы, планирование деятельности, поиск информации, практическое применение теоретических знаний, исследовательская и творческая деятельность, рефлексия и самоанализ, самопрезентация и презентация.

Психологи называют такую форму организации учебного процесса личностно-ролевой, подчеркивая важность ее использования для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности.

При личностно-ролевой форме организации учебного процесса каждый ученик выполняет определенную роль в процессе обучения (учителя, ведущего в паре, бригадира, контролера-оценщика и т.д.), что дает ему возможность почувствовать себя не просто объектом обучения и воспитания, но и субъектом учебно-воспитательного процесса, понять, что этот процесс организован для него, что цели и задачи этого процесса - его личные цели, что он играет в этом процессе не подчиненную, а активную и достаточно важную роль.

Наблюдения за учащимися показали, что, сотрудничая, они стремятся к сохранению определенных положений и позиций, возникающих в системе взаимодействия. Будучи вовлечены в контакт, они отказываются от стратегии противопоставления себя другому лицу и его влиянию. В условиях совместно-распределенной, согласованной предварительно деятельности, у них возникают позиции в отношениях, ведущие к тому, что школьники оказываются готовыми выполнять то, что ожидает другой, и одним из ведущих стремлений становится стремление делать так, как это будет лучше принято коллегой по общению. Контакт в процессе сотрудничества служит основой для расширения диапазона принимаемой информации, для более прочного и глубокого усвоения знаний.

На начальном этапе формирования способов сотрудничества большую часть соответствующих действий и операций берет на себя учитель, являющийся одним из участников совместной работы. Затем к выполнению этих действий начинают подключаться учащиеся.

Разумеется, содержательное сотрудничество невозможно сразу ввести в совместную деятельность учащихся. Целесообразно, сначала отрабатывать наиболее доступные действия, например, контроля и оценки и прежде всего- взаимоконтроля и взаимооценки. Постепенно у учащихся формируются действия контроля и оценки собственной деятельности. Как показывает наш опыт в результате такого обучения происходит значительное повышение уровней мотивации совместной деятельности, что свидетельствует об эффективности применяемого подхода.

При организации такой работы нами использовались следующие приемы:

- Коллективное обсуждение плана выполнения практической работы.

-Подведение итогов коллективного обсуждения - выступление старшего по группе.

-Оценка плана выполнения практической работы со стороны других групп, высказывание замечаний.

В результате такого обучения происходило значительное повышение уровней мотивации к получению дополнительных знаний по предмету, а также к речевому общению на основе словесной речи.

Изложенное выше первый шаг к организации проектной деятельности, которую мы осуществляем в течение десяти лет с глухими и слабослышащими учащимися в СКОШ №1406 «Центр на Павелецкой».

Проектный метод обучения вполне отвечает требованиям организации учебного процесса при изучении химии. Правильно поставленный эксперимент позволяет проследить закономерности химических процессов, исследовать влияние различных факторов на то или иное явление, запомнить свойства вещества. Во-вторых, эксперимент – это возможность познания окружающего мира. Умение поставить задачу, спланировать эксперимент, провести наблюдения, обработать результаты и сделать на их основе выводы является неотъемлемой частью научной деятельности. В-третьих, в процессе выполнения практических работ формируются определенные навыки организации рабочего места, сборки несложных приборов, ведения лабораторной тетради, а также понимание необходимости соблюдения правил техники безопасности.

В качестве примера приведем один из проектов, выполненных учащимся 11 класса СКОШ №1406 Дмитрием М. на тему «Исследование состава зеленого огурца».

Цель исследования: Правильно ли утверждение, что огурец вкусный, но бесполезный продукт питания, что он не содержит белков, углеводов, витаминов.

Задача исследования: Выявить содержит ли огурец полезные для организма аминокислоты, и выявить химический состав жидкости огурца. Какова ее польза?

Экспериментатором была изучена специальная литература по биохимии растений, что позволило определить этапы осуществления проекта экспериментально.

Эксперимент № 1. Реакция с нингидрином, который является реагентом на аминокислоты.

Задача: Выявить наличие аминосоединений в мякоти зеленого огурца с помощью этой реакции.

В мякоти зеленого огурца содержатся полезные для человеческого организма вещества- аминокислоты, которые обеспечивают синтез белка в организме человека.

Выполняя этот этап работы, учащийся-исследователь узнает также, что реакция аминосоединений с нингидрином весьма чувствительна и широко применяется в биохимической практике. Она была предложена в 1910 году немецким химиком Руэманном. Поэтому полученный окрашенный продукт с длинным названием дикетогидриндилиден-дикетогидриндамин называется просто «пурпур Руэманна». Широкое распространение получил капельный вариант этой реакции, который легко выполнить на уроке.

При попадании раствора нингидрина на кожу через некоторое время появляются фиолетовые пятна, которые проходят через 2-3 дня. С помощью нингидриновой реакции можно проявить отпечатки пальцев на бумаге, дереве и т.п. Таким образом, эту реакцию используют в криминалистике.

Эксперимент №2 Исследование химического состава сока зеленого огурца (реакция Сакагуши).

Она позволила обнаружить наличие аминокислоты аргинина, состав которой содержит полезные для человека вещества. Огурец богат элементом жизни - азотом, который содержит аминокислоту аргинин, являющийся важным компонентом обмена веществ, и создает необходимый баланс азота в организме, который в свою очередь поддерживает необходимый белковый баланс.

В эксперименте №3 было выявлено наличие в соке огурца уреидосоединения цитруллина. Цитруллин является мышечным

энергетиком. Препараты цитруллина обладают стимулирующим действием. Он входит в лекарственный препарат «Стимол», который рекомендуется для повышения мышечного тонуса человека.

В результате экспериментального исследования мы доказали, что обычный продукт питания зеленый огурец чрезвычайно полезен и необходим для поддержания силы, красоты и здоровья.

Весь исследовательский материал был представлен в виде презентации и защищен на пятнадцатой международной научной конференции молодых исследователей «Шаг в будущее» и удостоен диплома первой степени.

Итак – учебно-исследовательская деятельность способствует формированию мыслительных операций, позволяет тщательно обдумывать принимаемые решения, четко планировать действия, применять полученные знания на практике. Кроме того в процессе проектной деятельности происходит систематическое усвоение учебно-научной терминологии по предмету, развивается языковая способность как особый вид речевой деятельности, помогающий интуитивно угадывать смысл новых высказываний, развивается чувство языка.

Литература:

1.Кретович, В.Л. Биохимия растений.- Высшая школа, 1970г.
2.Досон, Р.Эллиот, Д. Эллиот, У. Джонс.- Справочник биохимика- Мир, 1999г.
3.Кольцман Я., Рем К.Г. Наглядная биохимия.- Мир, 2000г.
4.Пищевая химия под ред. Нечаева А.П. ,ГИОРД, 2003г.
5.Березов Т.Т., Коровин Б.Ф, Биологическая химия.- Медицина, 2004г,
6.Пахомова Н.Ю, Метод учебного проекта в образовательном учреждении М. «АРКТИ», 2011г.

Каплин Сергей Сергеевич

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С ОНР 6-7 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Научный руководитель: к.п.н., доцент Алмазова А.А.

В данной статье анализируются основные подходы к оценке словаря дошкольников и младших школьников с ОНР. Приводятся результаты экспериментального исследования словарного запаса на материале различной сложности. На основании проведённого исследования делаются выводы о неоднородности состояния словаря у детей с ОНР и предлагаются рекомендации к проведению коррекционной работы.

Ключевые слова: *словарный запас, общее недоразвитие речи, логопедическая работа с дошкольниками.*

Богатая и хорошо развитая речь служит средством полноценного общения и развития личности. Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстаёт от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Именно поэтому из многочисленных вопросов, возникающих при исследовании проблемы общего недоразвития речи, одним из важнейших является вопрос овладения ребенком лексикой языка.

В данной статье мы остановимся на практической части работы, а именно на анализе количественных и качественных данных, полученных в результате проведения констатирующего эксперимента по изучению словаря.

Исследовательская работа проводилась в середине учебного года (декабрь-январь) в ГБОУ г. Москвы ДС компенсирующего вида №81 и в специальной школе-интернате 5 вида №45. Анализ логопедических карт показал, что на начало учебного года в подготовительной группе ДС находятся 10 детей с диагнозом ОНР II и III уровня на фоне стёртой

дизартрии. Ряд диагнозов осложнялся ЗПР, педагогической запущенностью. Для проведения констатирующего эксперимента была выбрана подгруппа детей в количестве пяти человек со II - III уровнем общего недоразвития речи (3 ребёнка с III уровнем и 2 ребёнка со II уровнем). При этом 2 уровень отмечался у детей с осложнённым ОНР. В специальной школе-интернате также была выделена группа детей первого года обучения в том же количестве. Большинство первоклассников имели II уровень - 3 человека и III – 2 человека. Среди клинико-педагогических диагнозов отмечались дизартрия, сенсомоторная алалия, дисфония. Ряд диагнозов осложнялся ЗПР, ДЦП, отдельными симптомами аутизма. Основные **задачи** проводимого исследования: отбор и анализ приемов обследования, а также составление программы обследования; изучение особенностей развития лексических средств языка у детей с общим недоразвитием речи; проведение сравнительного качественного и количественного анализа результатов исследования.

В работе с детьми использовались следующие **методы**: изучение документации (речевые карты, данные МППК, медицинские карты);опрос испытуемых; наблюдение; количественный и качественный анализ данных.

Для изучения словаря у детей была разработана система диагностических заданий из десяти блоков, которая соответствовала основным разделам исследования лексики. В каждом блоке были представлены от одного до шести заданий. В качестве наглядного материала использовались предметные и сюжетные картинки.

Обследование проводилось в форме индивидуального собеседования с ребёнком. Для анализа количественных показателей словаря была разработана следующая система оценки: «3» (правильно выполнены все задания); «2 » (есть ошибки в качественных или количественных показателях словаря, не выполнено 1 задание в данном разделе); «1» (большинство заданий не выполнено или выполнено с ошибками).

Таблица 1.

Данные, полученные в ходе обследования словарного запаса у дошкольников (подготовительная группа ДС компенсирующего вида №81)

Ф.И. ребёнка	Имя Существительное	Имя прилагательное	Имя числительное	Местоимение	Глагол	Наречие	Предлоги	Антонимы	Синонимы	Лексическая сочетаемость слов	Общее количество балов
Никита С.	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	24
Диана Т.	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	27
Платон С.	2	2	3	2	2	3	3	3	1	2	23
Наташа М.	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	25
Дима Н.	3	2	2	2	3	2	2	2	2	1	21

Также были определены уровни развития словаря в зависимости от общего количества набранных баллов: от 25 до 30 - хороший уровень; от 22 до 25 - средний уровень; от 18 до 22 – низкий уровень.

Констатирующий эксперимент строился с использованием методик, предложенных О.Б. Иншаковой и Н.С. Жуковой. Данные методики позволили полностью исследовать лексическую сторону речи у детей с учетом всех особенностей речевого развития детей с ОНР. По результатам обследования старших дошкольников и младших школьников были составлены таблицы.

Анализ лексических ошибок у дошкольников и младших школьников показал следующее.

1 блок. Имя существительное.

При обследовании номинативного словаря выяснилось, что трудности у детей возникали при воспроизведении слов по следующим лексическим темам: «Мебель», «Деревья», «Цветы», «Учебные

принадлежности», «Спортивные принадлежности», «Головные уборы», «Профессии», «Настольные игры».

Таблица 2.

Данные, полученные в ходе обследования словарного запаса у младших школьников (1 класс специальной школы - интерната 5 вида №45)

Ф.И. ребёнка	Имя существительное	Имя прилагательное	Имя числительное	Местоимения	Глагол	Наречие	Предлоги	Антонимы	Синонимы	Лексическая сочетаемость слов	Общее количество балов
Арсений М.	2	2	2	1	2	3	1	2	1	2	18
Коля П.	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	23
.Никита Н.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18
Света В.	3	3	1	3	3	3	2	3	2	3	26
Илья К.	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	15

Были выявлены следующие семантические ошибки: замена слов, обозначающих предметы, объединённые общностью ситуации (в лексической теме «Спортивные принадлежности»: «физкультура» вместо названия предмета, относящегося, например, к уроку физкультуры), («Где смотрят спектакли?»:«Красная Шапочка» или «Кот в сапогах» вместо «в театре»); замещение названия предмета внешне сходным («Где зимой спит медведь?»: «в пещере» вместо «в берлоге», «Где живёт скворец?»: «в дупле» вместо «в скворечнике»); перенос названия одного предмета на другой на основе сходного назначения («Где смотрят спектакли» «в цирке» вместо «в театре»);замена слов, обозначающих предметы, словами – признаками (в лексической теме «Грибы»: прилагательное «солёные» вместо названия гриба). Также отмечалось нарушение дифференциации, привнесение новых слов, входящих в разные лексические темы (слово

«холодильник» относят к теме «мебель»). При назывании частей предметов детям требовалось наглядное подкрепление. Вызвало затруднение называние составных частей предмета («пальто»).

2 блок. Имя прилагательное.

Путём подбора определений и эпитетов к словам удалось выяснить, как дети пользовались прилагательными. Затруднения возникли при подборе определений к слову «рябина» (горькая). При подборе эпитетов к словам были ошибки, связанные с заменой названия признака («Какой стакан?»: «видный» вместо «прозрачный»).

3 блок. Имя числительное.

Имя числительное не вызвало у детей больших затруднений, хотя согласование их с существительными было нарушено. Дошкольники давали неправильные окончания имён существительных («семь карандашов» вместо «семь карандашей»).

4 блок. Местоимение.

При назывании местоимений единственного и множественного числа дети нуждались во вспомогательных вопросах. Большинство обследуемых справилось с этим заданием.

5 блок. Глагол.

Качественная оценка различных заданий при обследовании предикативного словаря, показала, что он мене сформирован, чем номинативный. В ходе обследования предикативного словаря у детей возникли трудности при назывании близких по значению слов–действий. Отмечалась недифференцированность понятий, расширение смыслового содержания («печёт вкусные пирожки» вместо «печёт»).

Задание «Называние действий по предъявленному предмету» было выполнено со следующими ошибками: - замена слов, обозначающих действия, объединённые общностью ситуации («Что делает молния?: «стреляет» вместо «сверкает»);

- называние глаголов в инфинитиве («Что делает рыба?»: «плавать» вместо «плавает»); - замена глаголов на звукоподражание («Что делают часы?»: «тик-так» вместо «ходят», «Что делает молния»: «бум – бум» вместо «сверкает»), что является нормой для более младшего возраста; - замена слов, обозначающих действия, словами – существительными («Что делает молния?»: «тучи» вместо «сверкает»); - использование словосочетаний в процессе поиска слова («Что делает кран?»: «капли воды» вместо «капает», «Что делают часы?»: «время показывают» вместо «ходят»).

6 блок. Наречие.

При назывании качественных наречий дети заменяли слова, похожими по смыслу и по значению.

7 блок. Предлоги.

Понимание предлогов у детей достаточно развито по сравнению с их использованием. Отмечено нарушение согласования существительных с предлогами («перед дома» вместо «перед домом»)

8 блок. Состояние антонимического ряда.

Трудности у детей проявлялись в выражении антонимических отношений следующих слов: короткий – длинный, широкий – узкий, толстый – тонкий.

9 блок. Состояние синонимического ряда.

Изучение словарного запаса по подбору синонимов показало, что у большинства детей этот раздел лексики наименее развит. Дети нуждались в наводящих вопросах и наглядном подкреплении, тем самым, облегчая подбор синонимических рядов.

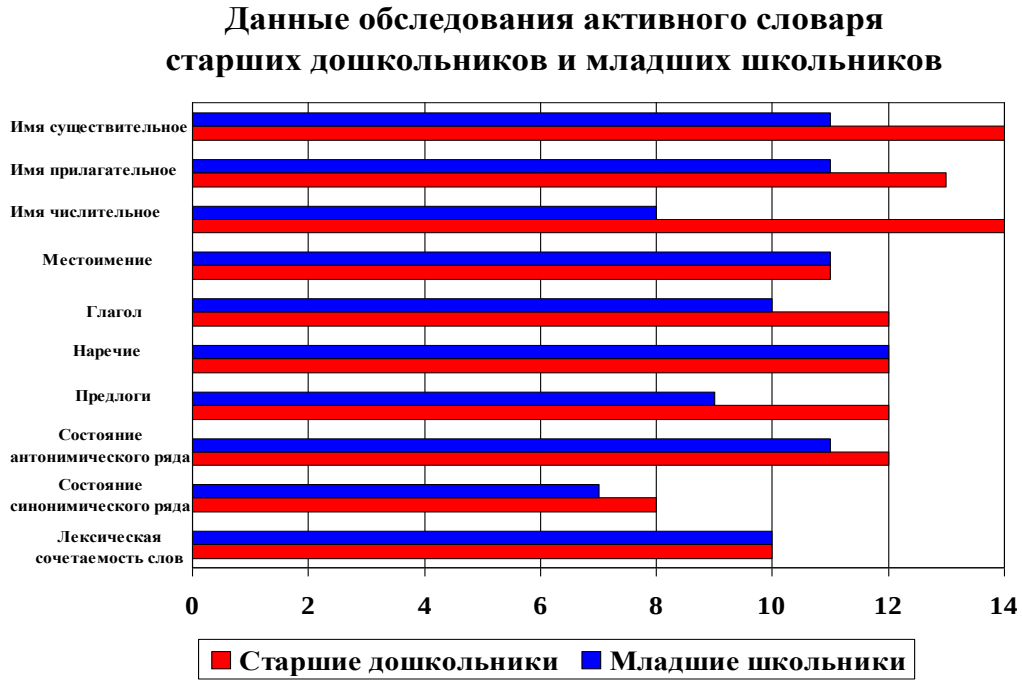
10 блок. Лексическая сочетаемость слов.

Ошибок в этом блоке дети допустили мало или они были несущественные.

При проведении исследования нескольким обследуемым потребовалась помощь в виде наводящих вопросов. Отмечался также латентный период обдумывания некоторых заданий.

Таким образом, ошибки, допущенные в ходе проведения исследования, схожи у дошкольников и младших школьников.

Количественные данные представлены в виде диаграммы.

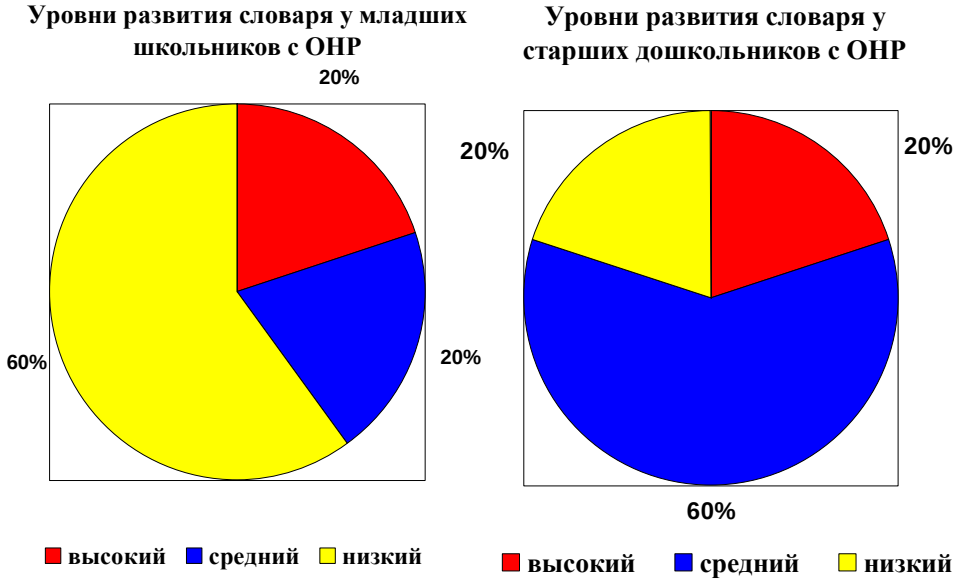


Из данных, указанных в диаграмме следует, что в целом развитие словаря у старших дошкольников оказывается выше, чем у детей, обучающихся в речевой школе. Отдельные компоненты словаря находятся на одном уровне развития («Наречие», «Местоимения», «Лексическая сочетаемость слов»), некоторые сильно различаются между собой («Имя числительное», «Предлоги»). В активном словаре у двух групп детей преобладали существительные, прилагательные, глаголы, достаточно были развиты антонимические связи.

В то же время и у дошкольников и у младших школьников сильно отставало развитие синонимических связей, то есть парадигматические отношения были сформированы на низком уровне.

Парадоксальность результатов (более высокий уровень развития словаря у детей младшего возраста) объясняется, на наш взгляд, тем, что лексические нарушения у дошкольников, имеющих на начало учебного года 3 уровень ОНР, были в значительной мере скорригированы в процессе логопедической работы и уже к середине учебного года эти дети показывали достаточно высокие результаты. Дети, имеющие 2 уровень, показали незначительную положительную динамику. Именно эти дети в дальнейшем и составляют основной контингент учащихся речевой школы.

В зависимости от уровня развития словаря были составлены две круговые диаграммы.



Из них мы видим, что высокий уровень развития словаря у двух групп детей составлял 20 %. Это означало, что как в логопедическом детском саду, так и в школе для детей с ТНР в равном соотношении присутствовали дети, у которых относительно хорошо развит словарь.

В результате обучения и логопедической работы в детском саду такие дети восполняли пробел в знаниях и лидировали среди согруппников. В дальнейшем они обучались по программе школы общего типа. В речевой школе в эту группу попали в основном дети, с которыми коррекционная

работа проводится с дошкольного возраста. Они выигрышно отличаются от своих сверстников, не имеющих дошкольной логопедической подготовки.

У дошкольников средний и низкий уровни развития словаря соответственно составляли 60% и 20%, а у младших школьников 20% и 60%. Большой процент (60%) низкого уровня развития словаря у младших школьников объяснялся тем, что ОНР у детей осложнено другими сопутствующими заболеваниями и тяжестью проявления самого речевого нарушения.

Таким образом, мы рассмотрели и проанализировали лексические ошибки, встречающиеся у дошкольников и первоклассников, обучающихся в речевой школе. В настоящее время основной контингент специальных логопедических групп составляют дети преимущественно с III уровнем общего недоразвития речи, реже II уровня. Впоследствии дети со II уровнем ОНР попадают в школы для детей с ТНР.

Таким образом, изучив две группы детей, можно сделать следующие выводы:

- словарный запас у детей, имеющих ОНР, имеет количественные и качественные особенности, преимущественно трудным является выражение синонимических и антонимических отношений, наиболее часто встречаются семантические ошибки;

- лучшая динамика прослеживается по категориям «Имя существительное», «Имя числительное» и «Имя прилагательное»;

- оказание помощи уже в дошкольном возрасте повышает эффективность в коррекции речевого нарушения, в т. ч. и развития словаря;

- дети, попавшие в речевую школу, нуждаются в специально организованной лексической работе.

Литература:

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977.

2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций, - С-Пб.: «Детство-Пресс», 2000.
3. Жукова Н.С. Обследование устной речи дошкольников //Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М., 1973. С.38-53.
4. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова.- 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.- 279 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
5. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений/под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2008.
6. Методы обследования нарушений речи у детей. Сб. научн. трудов. М., 1982.
7. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.
8. Современный русский литературный язык/под ред. П.А. Леканта – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высш.шк., 1996.
9. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Тестовая (стандартизированная) методика диагностика устной речи младших школьников Москва, 2000 год.

Ковалёва Татьяна Павловна

студент дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Научный руководитель: к.п.н., профессор Шаховская С.Н.

В статье рассматриваются возможности использования музыкотерапии как средства коррекции фонематического восприятия.

Ключевые слова: *фонематическое восприятие, музыкотерапия, стертая дизартрия.*

Искусство в системе образования и воспитания детей, особенно с нарушениями развития, занимает важное место, является неотъемлемой частью человеческой деятельности. Оно позволяет ребенку ощутить мир во всем его многообразии звуков, красок, проявлений через активную человеческую деятельность.

В последние годы в отечественной и зарубежной литературе из-за усложнения структуры дефекта возрос интерес к применению нетрадиционных методов работы с детьми. Музыкотерапия - это

лекарство, которое слушают. Поэтому целесообразно использовать в логопедической работе элементы музыкотерапии.

Музыкотерапия - вид арт-терапии, использующий музыку в качестве средства коррекции нарушений в эмоциональной сфере, поведении, при проблемах в общении, при страхе. Выразительные средства музыки, такие как темп, ритм, динамика, являются раздражителями, необходимыми для развития и лечения человека.

Древнегреческие философы Пифагор, Аристотель, Платон, указывали на лечебную и профилактическую силу воздействия музыки. Музыка отражает действительность в звуковых образах, раскрывает внутренний мир человека. В ней заложен огромный потенциал для укрепления здоровья и развития личности. В настоящее время педагогика значительно ориентирована на использование в коррекционной работе различных видов искусства как важного средства всестороннего развития ребенка.

Музыка, как наиболее доступный детскому восприятию вид искусства, способна значительно обогатить представления ребенка о сложном материальном мире, который его окружает, позволяет своим невербальным характером воздействовать как мощный стимул коммуникации и интеграции. Слуховая активность, развивающаяся в процессе музыкального восприятия, является эффективным средством приобщения к звучащему миру.

В логопедии музыкотерапия применяется для развития у детей слухового внимания, чувства ритма, темпа, мыслительных способностей и фантазии, коммуникативных навыков, тренировки общей и артикуляторной моторики.

В процессе коррекционно-музыкальных занятий происходит тренировка восприятия неречевых и особенно музыкальных звуков, вследствие чего происходит подготовка ребенка к более успешному восприятию речи. Адаптация музыкальных произведений с учётом

специфики логопедических задач открывает большие возможности для осуществления помощи детям.

В работе с детьми дошкольного возраста практикуется музыкальное оформление игр, дыхательной гимнастики, воспроизведение музыкального ритма. Коррекционные возможности музыкального искусства по отношению к ребенку с проблемами связаны с появлением у него позитивных переживаний, удовлетворением познавательных, эстетических потребностей.

Методики музыкотерапии предусматривают как изолированное использование музыки в качестве основного ведущего лечебного фактора, так и дополнительного сопровождения других психотерапевтических приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности коррекционного воздействия. Интеграция музыкальной, изобразительной и речевой деятельности способствует положительному результату в коррекции и развитии ребенка: закрепляются не только речевые задачи, но и задачи изобразительной и музыкальной деятельности. Применение аудиозаписей в работе дефектологов - это образец грамматически правильно построенной речи, пример эмоционально выразительной речи, носитель упражнений и заданий, источник сравнения звуковой и просодической стороны речи.

Процесс развития речи во многом зависит от развития фонематического восприятия. Анализ литературы показал, что накоплен достаточно большой материал по проблеме формирования фонематического восприятия.

Мастюкова Е.М., Правдина О.В. , Семенова К.А., Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В., Архипова Е.Ф. отмечают наличие у многих детей нарушения фонематического восприятия. Однако проблема фонематического восприятия детей со стертой дизартрией остается недостаточно изученной. Выбор музыкотерапии в качестве метода развития фонематического восприятия обусловлен количественным

ростом детей с стертой дизартрией и поиском более эффективных методов оказания им логопедической помощи.

В связи с этим нами определена проблема исследования: каковы особенности развития фонематического восприятия детей со стертой дизартрией и обеспечивает ли музыкотерапия формирование фонематического восприятия.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- подобрать методики, которые выявили бы особенности развития фонематического восприятия,
- в экспериментальном изучении выявить особенности фонематического восприятия детей со стертой дизартрией и определить пути его коррекции.

Мы предположили, что уровень развития фонематического восприятия детей со стертой дизартрией ниже, чем у детей с нормальной речью. Нами было проведено исследование на базе детского центра « Вилли Винки», где мы работаем логопедом.

В экспериментальную группу вошли 15 детей в возрасте 5-5,5 лет с логопедическим заключением « стертая дизартрия». Сравнительную группу составили 9 детей с нормальным речевым развитием. При обследовании фонематического восприятия мы опирались на традиционную методику, предложенную Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В., Ткаченко Т.А. с нашими модификациями.

Данные, полученные в результате обследования позволили провести сравнительный анализ особенностей развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и сравнительной групп. Установлено, что у детей экспериментальной группы уровень развития фонематического восприятия ниже, чем у сравнительной группы. В процессе развития фонематического восприятия мы разыгрывали музыкальные сказки, отгадывали музыкальные загадки, инсценировали детские песни, музыкально-логопедические рифмовки.

Цель наших занятий с использование музыки было создание положительного эмоционально фона, реабилитация, стимуляция двигательной функции, развитие и коррекция сенсорных процессов и сенсорных способностей, растормаживание речевой функции. Музыкальное сопровождение занятий создавало атмосферу доверительности, ощущения спонтанности и естественности. Формированию слухового восприятия способствовала музыкально-ритмическая деятельность: пение с различными заданиями, слушание разнохарактерной музыки, игра на музыкальных инструментах, выполнение движений под музыку.

При развитии слухового восприятия с использованием музыки развивались различные умения: реагирование на звук, прислушивание, тренировка целенаправленного слухового восприятия, умение находить источник звука, определять направление шума, сравнивать, различать, узнавать звуки по громкости, по силе, длительности, высоте, тембру, различать звучание музыкальных инструментов. При этом у детей формировались слуховой образ, умения дифференцировать голоса, запоминать серию звуков, изображать голосом особенности мелодии, определять эмоции человека по интонации голоса и воспроизводить их. Как свидетельствует научная литература и наш опыт, весьма эффективны активные формы музыкотерапии, к которым относятся: вокалотерапия, ритмотерапия, хореотерапия и игровая психотерапия.

В логопедической работе с детьми со стертой дизартрией мы сочетали разные виды арт-терапии. Это "рисование музыки", музыкального образа, анализ средств выразительности, позволяющие расширить эмоциональную палитру ребенка, сделать слуховое восприятие более дифференцированным, развить память и внимание, научить выражать словами переживаемые чувства. При формировании фонематического восприятия на начальных этапах мы использовали игры, направленные на различение неречевых звуков («Вспомни звуки леса, болота», «Что

звучало?», «Солнце или дождик», «Оркестр», «Кто кричит?», «Высокие - низкие»); на развитие слухового внимания («Что звучало?», «Повторялки»). Для различения высоты, силы, тембра на материале одинаковых звуков, слов, фраз подобраны игры: «В лесу», «В гостях у трех медведей», «Детеныши» и другие.

Опыт коррекционного воздействия позволяет нам сделать вывод о положительном влиянии музыки на развитие фонематического восприятия и речевой деятельности детей в целом. Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что внедрение музыкотерапии в логопедическую работу способствует совершенствованию фонематического восприятия.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Башинская, Т. В. Королевство звуков: занятия по формированию и развитию звуковой стороны речи дошкольников 4 - 6 лет. Мозырь: ИД «Белый Ветер», 2006.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений М.: Издательский центр «Академия», 2005
4. Кириллова Е.В. Развитие фонематического восприятия у детей раннего возраста. М.: ТЦ Сфера, 2010.
5. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб.для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведенийМ. : Academia, 2001.

Конева Гергана Стефанова

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

НЕОБХОДИМОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Научный руководитель: проф. Туджанова К.И.

Современная дефектология оставляет без внимания аспект духовно-нравственного воспитания при работе с детьми с ОВЗ. Тем не менее, роль учителя как воспитателя нравственности уже признана обществом. Это, а также введение во всех общеобразовательных учреждениях предмета «Основы православной культуры» предъявляет новые требования к уровню подготовки дефектологов, в первую очередь к их духовно-нравственному уровню.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, дети с ОВЗ, Основы православной культуры.*

«Из всех творений самое прекрасное —
получивший прекрасное воспитание человек»
(Эпиктет)

Золотой советский период в развитии дефектологии заложил прочный фундамент для последующего теоретического и практического направления в специальной педагогике, оставляя, однако, свое пренебрежительное отношение к воспитанию детей с ОВЗ в христианской вере в наследство новым ученым, которые, к сожалению, поровну разделили его между собой. Поэтому не удивительно, что до сих пор в области дефектологии вопрос о духовно-нравственном воспитании детей с ОВЗ не поднимался.

Благодаря научной работе, проделанной в последние десять лет многими педагогами, философами, литературоведами и богословами, которые обращались к теме христианских ценностей в образовании и воспитании высокоморальной личности, современное российское образование сделало шаг вперед в обучение морально лучшего поколения. После гибели безбожного политического режима, российское государство, изначально православное по духу, предприняло свое постепенное возвращение к своему общению с Церковью. В последние годы в школьную программу в четвертый класс средней образовательной школы, сначала экспериментально, а с этого года во всех регионах страны, вошла новая учебная дисциплина «Основы православной культуры» в качестве федерального образовательного компонента в рамках курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Таким образом, в российскую общеобразовательную школу вошло не только обучение в нравственности, но и воспитание в духовности, в самой сути веры.

Готовы ли, однако, педагоги поднести этот для них самих новый материал своим ученикам? Короткая подготовка, которая дает им право преподавать эту дисциплину, могла бы рассеять в какой-то степени их невежество по вопросам духовности, но вряд ли изменила бы их

накопившееся за многие годы безразличие к истинам веры, которую, по их словам, они исповедуют. И так как ни один учебный предмет не имеет чисто ознакомительной цели, а всегда должен, заметно или нет, развивать у учащихся определенное моральное качество, то, стало быть, из-за неподготовленности педагогов, как в учебном, так и в воспитательном содержании новой дисциплины, ее цель не осуществляется. Нужна более глубокая подготовка педагогов, чтобы усилия в формировании нравственности у детей не оказались бесплодными.

Если дело обстоит так для обычных педагогов, то для дефектологов нужда в их подготовке к духовно-нравственному воспитанию детей становится еще острее, и это связано не только с преподаванием по новому учебному предмету, но с повседневной работой дефектолога с детьми. Дефектолог не просто педагог, он также психолог, призван стать близким другом ребенку с ОВЗ, быть для него почти родителем в эмоциональном отношении. Если личность дефектолога нестабильно выстроена в духовном плане, он несознательно будет обременять ребенка своей «искалеченностью» духа и тем самым может подавить до степени совершенной погибели потенциал ребенка с ОВЗ в духовном развитии, а этот потенциал у них, согласитесь, больше чем у так называемых детей в норме. Кто страдает, всегда духовно богаче, чище, ближе к Богу. Поэтому для педагогов-дефектологов, которые должны служить своим ученикам образцом для подражания, является моральным преступлением не позволить ребенку осуществить себя в самой безграничной области, дана человеку – в духовности, только из-за того, что у них самих она занимает не первое и не второе по важности место.

Показательным в этом отношении является исследование, проведенное среди студентов Истринского профессионального колледжа на тему «Духовно-нравственная культура учителя». Опрошено было 100 респондентов.

На вопрос: «Считаете ли Вы, что духовно-нравственная культура учителя является составной частью общей педагогической культуры?» - 90% респондентов ответили «да»; в том, что современный учитель должен обладать духовно-нравственной культурой – убеждены 95% респондентов; но особый интерес вызывает позиция студентов при ответе на следующий вопрос: «Считаете ли Вы, что духовно-нравственная культура учителя должна обязательно проявляться в его личной гражданской позиции и повседневном поведении?» - «да» ответили 73 % респондентов, а 18 % - считают, что в школе на уроке – обязательно, а в повседневной жизни – нет. 9% респондентов затруднились ответить на вопрос (Рис. 1).

Также было опрошено 100 респондентов из числа прохожих (мужчин и женщин). Им било предложено ответить на аналогичные вопросы.

На вопрос: «Считаете ли Вы, что духовно-нравственная культура учителя является составной частью общей педагогической культуры?» - 100% респондентов ответили «да»; в том, что современный учитель должен обладать духовно-нравственной культурой – убеждены также 100% респондентов; особый интерес вызывает позиция респондентов при ответе на вопрос: «Считаете ли Вы, что духовно-нравственная культура учителя должна обязательно проявляться в его личной гражданской позиции и повседневном поведении?» - «да» ответили 100% респондентов, но 38 % - из них не готовы в повседневной жизни следовать духовно-нравственным постулатам (Рис. 2).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что довольно большая часть респондентов готова к другим предъявлять требования определенного рода, но сами их не готовы выполнять. Эти респонденты – будущие учителя, которые будут формировать мировоззрение и черты характера учащихся. Может быть, они сами не осознают, но должны понять, что в их руках будущее всего общества, и что, совершенствуя себя в духовно-нравственной культуре, они могут в меру своих сил снять с его плеч тяжесть моральных пороков.

Литература:

1. Гришина Т.А. Духовно-нравственная культура педагога (http://ipc.edusite.ru/p173aa1.html).

2. Никульчев Н.А. Роль православной системы воспитания в формировании высокогуманной личности (http://antireligion.org.ua/articles/147-Rol_pravoslavnoy_sistemi_vospitaniya_v_formirovanii_vimokogumannoy_lichnosti.html).

Копцева Ксения Николаевна

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

учитель - дефектолог ГБОУ д/с 724

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Научный руководитель проф., к.м.н. Кириллова Л.И.

Статья содержит теоретические основы развития экспрессивной речи дошкольников, ее взаимосвязь с эмоциональной сферой детей. В основе статьи лежат исследования различных отечественных авторов. Данный материал показывает необходимость и актуальность дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *Экспрессивная речь, устная речь, дети с нарушением зрения, эмоциональная сфера, чувства, социальные эмоции, нравственные эмоции, эстетические эмоции, интонация.*

Речь является одним из главных приобретений ребенка в дошкольном возрасте. В современном дошкольном образовании речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие.

Основная задача речевого развития детей дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного этапа, и развитие их коммуникативных способностей. При этом первостепенное значение имеет полноценное овладение родным языком в максимально сензитивный период.

Теоретический подход к данной проблеме основывается на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников, сформулированных в трудах Л.С. Выготского, Д.Б.Эльконина, А.А.Леонтьева, Ф.А.Сохина, А.М.Шахнаровича. В общем виде их взгляды на природу языковых способностей и развитие речевой деятельности можно представить следующим образом:

- Речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;
- Язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре различных линий психического развития – мышления, воображения, памяти, эмоций;
- Ведущее направление в обучении родному языку – формирование языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи;
- Ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельного наблюдения за языком, для саморазвития речи.

Существует несколько взаимосвязанных видов речи: устная речь, внутренняя речь и письменная речь. Устная речь – это речь, произносимая вслух. Она всегда обращена непосредственно к собеседнику и служит целям непосредственного общения людей. Ее называют также экспрессивной.

Развитие экспрессивной речи начинается с появления первых спонтанных звуков от рождения.

0-2,5 мес - первые спонтанные звуки и адресные вокализации (интонируемые звуки обращённые к «основному» взрослому);

до 4 мес – должны появиться произвольные звуки, растягивание гласных, игра с их звучанием, гуление, рулады звуков (один переходит в другой). Реакция на обращённую речь;

до 6 мес – мелодичное гуление, спонтанный лепет добавление к гласным согласных;

от 6 до 8 мес – совершенствование лепета, произвольный лепет, гармонизация гласных и согласных звуков, начало интонационных диалогов со взрослыми (слежение за интонацией взрослого, попытки подражать, чередование реплик и пауз), понимание смысла отдельных слов, эхолалия (повторение за взрослым, без понимания смысла, фрагментарно может в норме сохраняться до 1,5 лет);

от 7 мес – лепетная речь;

от 8 до 11 мес – должны появиться первые односложные слова;

до 12 мес – должны появиться 2 и более постоянных односложных слова в активном словаре, понимание двух десятков слов (пассивный словарь), хорошее подражание словам и интонациям, выражение одним и тем же односложным словом разных понятий, вплоть до целых предложений;

до 1,5 лет – должна появиться реакция на простые словестные просьбы\приказы не сопровождаемые жестами или действиями взрослого;

с 12 мес до 1,5 лет - развитие (а до 3 лет использование и постепенное затухание) автономной речи. Затухание происходит по мере развития артикуляции и речевого аппарата, путём естественной замены автономных слов настоящими. К 2,5 годам большая часть слов уже должна быть заменена настоящими (или их шепелявой версией, с учётом ошибок детской дикции);

до 2 лет – понимает обращённые вопросы, просьбы, сопоставляет слова и изображения на картинках;

от 1,5 до 3 лет – появляются предлоги и местоимения, в т.ч. местоимение «я». До этого отмечается телеграфная речь (без предлогов). Появляются и закрепляются в экспрессивной речи настоящие, не автономные слова.

В этот же период должны появиться предложения из 2-3-4 слов (односложных, автономных или настоящих – не важно, важна суть – объединение слов во фразу;

от 2 до 3 лет – должно начаться использование времён (пусть не всегда верное), глаголов, прилагательных, множественных форм существительных и активное словотворчество. В этом же периоде начинается произвольное интонирование устной речи – грубая и ласковая речь, вопросительные, восклицательные, «задумчивые» и прочие интонации соответствующие смыслу сказанного и ситуации;

до 3,5 лет – ребенок начинает петь, повторяя известные ему стишки и песенки, или произнося нараспев какие-то фразы вместо обычной простой речи;

до 4,5 лет – большая часть звуков произносится правильно. Ребенок использует длинные предложения более чем из 4 слов (включая предлоги), предложения составляет в последовательные, интонационно правильные по смыслу конструкции.

до 5,5 лет - исчезает смягченное произношение согласных. Все звуки произносятся правильно. Исчезают пропуски и перестановки звуков.

От 5 до 7 лет - грамматический строй устной речи становится верным.

После 7 лет идёт количественное развитие экспрессивной речи.

Таким образом, к школьному возрасту у ребёнка развивается экспрессивная речь, которой он начинает полноценно пользоваться.

Однако, у детей с отклонениями в развитии, не всегда устная речь соответствует нормальным возрастным показателям. Так у дошкольников при нарушениях зрения отмечаются выраженные отклонения в развитии речи, в частности экспрессивной части речи.

При дефектах зрения деятельность речевого общения принципиально не нарушается, овладение устной речью и ее функциями, а также структурой происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих.

Однако, нарушение зрения накладывает на этот процесс определенный отпечаток, вносит специфику, проявляющуюся в динамике

развития и накоплении языковых средств, выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

Многие тифлопсихологи и тифлопедагоги отмечают замедленность формирования речи у детей с нарушениями зрения в первоначальный период ее развития (Л.С.Волкова, З.Г.Ермолович, С.Л.Жильцова, М.И.Земцова, Н.С.Костючек, Н.А.Крылова, Л.И.Солнцева и др.). Это объясняется недостаточно активным взаимодействием детей с окружающим в процессе предметно-практической деятельности.

Проведенные исследования Волковой Л. С. позволили выделить четыре уровня сформированности речи у этой категории детей.

Первый уровень. В экспрессивной речи дошкольников с нарушением зрения отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень рассматривать в качестве речевой нормы.

Второй уровень. Экспрессивная речь детей находится на удовлетворительном уровне. Активный словарь ограничен, дети иногда допускают ошибки в соотнесенности слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий; имеются затруднения в составлении предложений и развернутых рассказов.

В значительной мере у детей второго уровня представлены нарушения звукопроизношения, которые выражаются в различных видах сигматизма, ротацизма, ламбдацизма, парасигматизма, параротацизма, параламбдацизма. Многим детям присуща недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений.

Третий уровень. Этот уровень чаще всего встречается у слабовидящих детей. Экспрессивная речь отличается бедностью словаря. Так же на низком уровне представлены соотнесенность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь этих детей

отличается множественными аграмматизмами, состоит из перечислений и употреблением не более чем одно-двухсловных предложений. Нет развернутых рассказов.

Четвертый уровень. Чаще всего этот уровень наблюдается у слепых и слабовидящих детей. Экспрессивная речь отличается крайней ограниченностью. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаетсяэхолалии – непроизвольное повторение слышимых звуков, слов и фраз. Грамматический строй речи практически не сформирован . Отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

Научные исследования свидетельствуют о тесной взаимосвязи между речевой деятельностью и эмоциональной сферой человека (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.В.Запорожец, Т.П.Хризман, Н.И.Жинкин, Н.В.Витт, Э.Л.Носенко, В.И.Шаховский и др.).

Эмоция – это сложный психологический механизм, прижизненно формирующийся в процессе деятельности ребенка и являющийся важным регулятором поведения и деятельности в соответствии потребностям и интересам детской личности (А.В.Запорожец).

Первые эмоции, которые испытывает ребенок сразу же после рождения, носят отрицательный характер по физиологическим причинам. Это связано с процессом родов и резким изменением средовых факторов, к которым он привык в утробе матери. Чуть позже, выражаясь в крике и плаче, эти отрицательные эмоции выполняют защитную функцию и являются сигналом для окружающих о неблагополучии ребенка (голод, недомогания, мокрые пеленки, желание спать и т. д.). Физиологическая природа данных эмоций — безусловные рефлексы.

Первая социальная эмоция — улыбка в ответ на ласковый голос близкого взрослого и его склоненное лицо — появляется у малыша приблизительно на 3-4-й неделе. К 3-4-м месяцам положительные эмоции складываются в «комплекс оживления», представляющий собой

специфическое поведение в отношении взрослого. Ребенок сопровождает свою улыбку непроизвольными движениями рук и ног, а так же гулением. В ответ на речь взрослого у ребенка так же возникают произвольные звуки. Уже в этот период можно проследить связь эмоций и речи.

Начиная с шести месяцев, ребенок начинает различать эмоциональные состояния взрослого, чутко реагировать на его мимику, интонации и действия. На этой основе начинает формироваться любовь к близким как ответная реакция на их теплоту, ласку и внимание. В этот же период у ребенка появляются интонационные диалоги с взрослыми. Так же ответными реакциями на взрослых могут быть эхолалии.

Таким образом, в младенческом возрасте эмоции являются основным средством общения, но обязательно подкрепляются речевыми вокализациями. Так же на основе эмоций закладывается мелодико-интонационная сторона речи.

Как и в младенческом возрасте, эмоции ребенка раннего возраста неустойчивы, кратковременны и имеют бурное выражение. Примерно в 1,5-2 года начинают закладываться простейшие нравственные эмоции. Стимулирующим фактором для этого выступает похвала или порицание со стороны взрослых, которая формирует первоначальное различение «хорошо — плохо».Это способствует развитию пассивного словаря. Эмоции начинают активно выражаться в автономной речи ребенка.

Примерно с двух лет у ребенка происходит качественный скачок в развитии экспрессивной речи. Появляются и закрепляются настоящие слова в речи, так же ребенок начинает объединять слова во фразу или предложения.

В этот период начинают развиваться интеллектуальные чувства. Они проявляются в виде удовольствия при удовлетворении интереса к окружающему. В этот период ребенок начинает в меру своего речевого развития задавать вопросы познавательного характера.

У ребенка так же начинают проявляться эстетические чувства: радость может быть вызвана красивым платьем, интересной книжкой и т.д. Так же у него появляется активная потребность выразить себя и свои чувства через движение, пение, рисунок.

После двух лет у ребенка начинает проявляться эмоциональное отношение к сверстнику. В этом возрасте начинает развиваться избирательное отношение к сверстникам, что проявляется в явно демонстрируемых симпатиях, которые он выражает при помощи и жеста, и речи. Так как в этот период у ребенка начинается интонирование экспрессивной речи, то ему становится легче выражать свои эмоции.

В отношении взрослых отмечается характерное для детей данного возраста стремление к похвале, поощрению с их стороны. Особое значение приобретает слово, включенное в протекание эмоциональных процессов. Выраженное взрослым вербальное оценивание тех или иных явлений становится основой для дальнейшего развития чувств и моральных суждений, сначала подкрепляемое мимикой и интонацией, а затем и без таковых.

Так закладывается основа для развития речевой регуляции поведения, заключающаяся в связи слова и представлений, что способствует развитию некоторой целенаправленности действий ребенка. У ребенка раннего возраста на основе потребности в похвале начинают складываться предпосылки зарождения чувства гордости и самолюбия, а также чувство стыда.

Основные изменения в эмоциональной сфере у детей на этапе дошкольного детства обусловлены установлением иерархии мотивов, появлением новых интересов и потребностей. Чувства дошкольника постепенно теряют импульсивность, становятся более глубокими по смысловому содержанию.

Постепенно ребенком-дошкольником осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций — интонация, мимика, пантомимика. Его

устная речь становится эмоционально окрашенной, ребенок способен только лишь при помощи речи выразить свое отношение к чему-либо. Овладение этими выразительными средствами помогает ему глубже осознать переживания другого.

В этот период свое влияние на эмоциональное развитие оказывает и развитие познавательной сферы личности, в частности, включение экспрессивной речи в эмоциональные процессы, что приводит к их интеллектуализации.

На протяжении дошкольного детства особенности эмоций проявляются вследствие изменения общего характера деятельности ребенка и усложнением его отношений с окружающим миром.

Около 4-5 лет у ребенка начинает формироваться чувство долга. Наиболее ярко чувство долга демонстрируется детьми 6-7 лет. Интенсивное развитие любознательности способствует развитию удивления, радости открытий. Эстетические чувства также получают свое дальнейшее развитие в связи с собственной художественно-творческой деятельностью ребенка.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что развитие экспрессивной речи невозможно без становления эмоциональной сферы. Ведь именно в устной речи эмоции и чувства детей находят свое выражение.

Эмоциональная сфера дошкольников с нарушением зрения до сих пор является недостаточно изученной. Это связано как с трудностями объективного изучения эмоций и чувств, так и с недооценкой значимости эмоциональных переживаний в развитии личности при нарушениях зрения.

Исследования, проведенные тифлопсихологами и тифлопедагогами (В.З. Денискина, Л.И.Плаксина, В.Ю.Федоренко), показали, что у детей с нарушением зрения имеются определенные особенности развития их

эмоциональной сферы: частые проявления раздражения, недовольства, повышенной тревожности, разочарования, страха.

У ребенка с нарушением зрения недоразвитие эмоциональной сферы связано с ограничением либо невозможностью восприятия таких выразительных средств, как взгляд, жест, мимика, то есть он лишен возможности овладеть эмоциями на основе простого подражания, что приводит к задержке формирования эмоциональной сферы в младенчестве. Это, в свою очередь, приводит к недоразвитию экспрессивной речи на ранних этапах развития ребенка.

Так же причиной, ведущей к ограничению развития эмоциональной сферы, может быть гиперопека родителей по отношению к ребенку с нарушением зрения. Взрослые тщательно наблюдают за своим ребенком, не дают ему свободно перемещаться в пространстве, исследовать окружающий мир. Как следствие задерживается развитие нравственных эмоций и интеллектуальных чувств. У ребенка пропадает интерес к окружающему, он не стремится задавать познавательные вопросы. Все это приводит к задержке формирования экспрессивной речи.

Нарушение зрения так же ограничивает восприятие целой гаммы чувств, возникающих при зрительном восприятии окружающего мира, природы и т.д. Это приводит к более позднему становлению эстетических эмоций, ребенок не стремится выражать себя через деятельность.

В дошкольном возрасте у ребенка с нарушением зрения наблюдается существенный недостаток понимания эмоциональных переживаний взрослых и сверстников. Это приводит к его замкнутости, негативизму, в том числе и речевому. В поведении этих детей довольно часто проявляются неуверенность, тревожность и импульсивность.

Дошкольник с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками в меньшей степени владеет невербальными средствами общения. Дети практически не используют в общении с взрослым и сверстником выразительные движения, жесты, мимику, редко

улавливают изменение настроения партнера. Все это обедняет их экспрессивную речь, делая ее невыразительной.

Научно доказано, что все компоненты эмоциональной сферы оказывают влияние на восприятие речи, обеспечивая понимание глубинного смысла речевого сообщения (В. П. Глухов, И. Н. Горелов, В. А. Ковшиков, Н. Г. Морозова, Л. С. Цветкова и др.).

Эмоции участвуют в организации смыслового содержания высказывания, передают эмоциональный и содержательный подтекст речевых сообщений, регулируют процедуру общения и тесным образом связаны с формой речи (Н. В. Витт, Н. И. Жинкин, В. П. Турусов, В. И. Шаховский).

Развитие способности адекватно воспринимать и выражать эмоции в соответствующий момент и с надлежащей интенсивностью является важнейшей составляющей речевого и социального развития ребенка (З.А. Репина).

Все вышесказанное указывает на необходимость проведения соответствующей коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников с нарушением зрения, дающей возможность улучшить понимание детьми своих эмоциональных состояний и состояний своих сверстников и взрослых. Эффективность коррекционного воздействия в этом плане может способствовать улучшению не только их эмоциональной сферы, но и устной речи.

Литература:

1. Выготский Л.С., Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1999
2. Речь и общение при нарушениях зрения //Специальная психология/ Под ред. Лубовского. – М., 2003
3. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М.: «Полиграф сервис», 2000

Кривошеева А.А.

студентка дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ОБУЧЕНИЕ РАССКАЗУ ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Научный руководитель: к.п.н., ст. преп. Ромусик М.Н.

В статье раскрыто содержание основных направлений работы по обучению рассказу детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития. Предложены приемы коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи детей.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи; обучение рассказу, связная речь, коррекционно-логопедическая работа.*

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. С.Л. Рубинштейн отмечает, что для говорящего всякая речь, передающая мысль, является связной речью. Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования. Монологическая речь – это весьма организованный вид речи, который требует специального речевого воспитания. Развитие связной речи и речевого общения составляет функциональный или коммуникативный аспект формирования речи. Связная речь находится в тесном контакте с двумя другими аспектами речи: структурным и когнитивным, так как отражает уровень развития ребёнка, способность анализировать, сравнивать; показывает уровень овладения словарём, грамматическим строем, звуковой культурой речи.

Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится

мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить (Ф. А. Сохин).

Анализируя особенности развития связной речи детей с ОНР III уровня можно сказать, что у детей отмечаются трудности планирования развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи, большое число шибок на построение предложений.

Основным направлением логопедической работы для детей с ОНР 3 уровня является совершенствование связной речи.

В коррекционно-логопедической работе мы опирались на существующие методические разработки по развитию связной речи дошкольников с ОНР: «Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни», Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» и др.

К основным направлениям обучения детей с ОНР IIIуровня речевого развития связной монологической речи мы отнесли обучение пересказу, рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинам и т.д.)и устному сочинению по воображению.

Первое направление работы «Занятия по пересказу».

При обучении детей с ОНР пересказу мы применяли вспомогательные методические приемы, облегчающие составление связного последовательного сообщения. К числу облегчающих приемов относится выделение основных содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления пересказа.

При обучении пересказу мы использовали игры-драматизации на сюжет пересказываемого произведения, а также Рисование на тему

(сюжет) пересказываемого произведения с последующим составлением рассказов по выполненным рисункам.

В процессе занятий по пересказу специальное внимание уделялось коррекционной работе по формированию у ребенка грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств построения связных высказываний.

В занятия по пересказу входили: упражнения в словоизменении, подборе лексем и словоформ; упражнения в дополнении предложения нужным по смыслу словом, воспроизведение конкретного лексического материала текста.

Таким образом, у детей формировались навыки практических действий с языковым материалом пересказываемых произведений.

Второе направление работы «Обучение рассказыванию по картинам».

В целях формирования связной монологической речи дошкольников с ОНР мы проводили следующие виды занятий с картинным материалом:

1. 1) Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого им сюжета ("Семья", "Игры на детской площадке" и т.д.).

2) Составление небольших рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступали изображения места действия, предметов, события, определяющих тематику картин (Ледоход", "Река замерзла" и др. из тематических серий О.И.Соловьевой, В.А.Езикеевой и т.д.).

3) Рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия(Серии картинок "Умный ежик", "Зайчик и уточки" - по сюжетам Н.Радлова и др.).

4) Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по

опорным вопросам). С этой целью можно применять картины "Спасаем мяч", "Шар улетел" и т.д.

5) Описание пейзажной картины.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию разных сторон речи детей на занятиях по картинам включало формирование грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словаря и проводилось с учетом особенностей конкретного картинного материала в соответствии с задачами каждого периода обучения.

6). Обучение описанию предметов.

Описание - особый вид связной монологической речи. Коммуникативная задача высказывания-описания состоит в создании словесного образа объекта, признаки которого раскрываются в определенной последовательности.

При обучении дошкольников с ОНР описанию предметов ставились следующие задачи:

- формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов,

- развитие обобщенных представлений о построении рассказа-описания предмета;

- овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

Поэтапное обучение включало следующие виды работы: подготовительные упражнения к описанию предметов; формирование первоначальных навыков самостоятельного описания, описание предметов по основным признакам; закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых и предметно-практических занятий; усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов.

Третье направление «Обучение рассказыванию с элементами творчества».

Под творческими рассказами понимают придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму.

Составление творческого рассказа предполагает умение связно и последовательно отображать в речи те или иные события, а также наличие у детей представлений о некоторых правилах построения рассказа-сообщения (зачин, развитие сюжетного действия, концовка, определение времени и места событий и т.д.). Обучение составлению творческих рассказов осуществлялось при условии сформированности у детей определенных навыков связных развернутых высказываний (пересказ, составление рассказа по картине, о предмете и др.).

При обучении творческому рассказу нами использовались следующие виды заданий: придумывание предложения и завершение рассказа, придумывание рассказа или сказки по плану, придумывание рассказа по теме, предложенной логопедом. Таким образом, целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в системе логопедической работы с детьми ОНР III уровня. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей дошкольного возраста с третьим уровнем речевого развития.

Литература:

1. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. 2008. №4.
2. Леонтьев А. А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
3. Логинова В.И., Максаков А.И., Попова М.И. и др.Развитие речи детей дошкольного возраста – под ред. Ф.А.Сохина – М.: Просвещение, 1984.
4. Логопедия. Учебное пособие для студентов пед. Ин-ов по спец. «Дефектология»\ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. Под ред Л.С. Волковой- М: Просвещение, 1989.
5. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни. М., 1989.
6. ФиличеваТ.Б., ТумановаТ.В. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - М.: "Гном-Пресс", 1999
7. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Совершенствование связной речи. М., 1994.

Кухтинская Анастасия Игоревна

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Научный руководитель: д.п.н. профессор Головчиц Л.А.

В статье представлены данные об особенностях предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста. Представлены основные направления работы по формированию предпосылок письма, которые могут быть использованы в работе логопедов и учителей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова:*Коррекционно-логопедическая работа, письмо, письменная речь.*

Среди многих видов учебной деятельности школьника овладение навыком письма является одним из важнейших. От степени его сформированности во многом зависит успех ребенка в обучении.

Понятие «письмо» в современной науке рассматривается как сложная форма знаковой деятельности, позволяющая фиксировать и передавать чужую речь с помощью системы графических знаков, написание которых подчиняется определенным правилам и принципам.

В настоящее время специалистами подчеркивается необходимость проведения ранней коррекционно-профилактической работы по формированию предпосылок письма еще до поступления детей в школу. Успешное обучение детей во многом будет зависеть от уровня сформированности у них навыков письма, которое представляет собой сложный многофункциональный психофизиологический процесс.

Одной из причин неуспеваемости детей в школе являются специфические расстройства письма. К сожалению, в последние годы отмечается усложнение симптоматики и механизмов этого нарушения.

Несмотря на значительную степень разработанности проблемы и накопленную теоретическую базу, проблема остается актуальной.

В исследовании Л.Г. Парамоновой выявлено, что более половины детей старшего дошкольного возраста (55,5%) не готовы к началу школьного обучения и, следовательно, заранее обречены на неуспеваемость по русскому языку[11]. Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО показали, что около 70% первоклассников имеют недостаточный уровень произвольной регуляции и контроля деятельности, около 30% имеют несформированность звуко-буквенного анализа, у 35% выявляется несформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия, у 30–35% недостаточно сформированы механизмы нервно-мышечной регуляции и моторного контроля (Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М., 2000 г).

Таким образом, к тому времени, когда начинается обучение письму и чтению (сейчас средний возраст первоклассников – примерно 6,5 лет), у большинства первоклассников многие предпосылки из необходимых для формирования письма еще недостаточно сформированы.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) может являться одной из причин «школьной дезадаптации».

Различные аспекты овладения письменной речью представлены в работах А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой, Л.Г. Парамоновой и других.

В работах А.Р. Лурии показано, что необходимой предпосылкой готовности к овладению письмом является полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа, хорошее состояние зрительных и моторных функций, осознание собственной речи и овладение ею, достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления, различных мыслительных операций, эмоционально-личностная

зрелость ребенка. А.Р. Лурия отмечал, «…для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения»[9,с.12].

Перечисленные психофизиологические компоненты являются необходимыми предпосылками готовности к овладению письменной речью, а неравномерность формирования речевых (звукопроизношение, фонематические процессы, слоговая структура слова, словарный запас, речеслуховая и речезрительная память) и неречевых предпосылок (зрительно-пространственное восприятие, зрительная и слуховая память, самоконтроль) определяет разный уровень готовности детей к овладению письмом.

Обязательными условиями для овладения письмом являются достаточное развитие психических функций ребенка (внимание, память, мышление, восприятие) и его речевое развитие, которое включает устойчивое развитие фонематического восприятия, звукопроизносительной, просодической, лексической и грамматической сторон речи.

Таким образом, можно говорить об актуальности исследования сформированности предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста и необходимости последующей коррекционной работы, направленной на подготовку к овладению письмом.

Наше исследование состояния предпосылок обучения письму детей старшего дошкольного возраста состояло из трех этапов: исследования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению письму, проведения коррекционно-логопедических занятий по формированию предпосылок обучения письму и оценивание эффективности коррекционно-логопедической работы.

В исследовании принимали участие 189 человек: из них 60 детей старшего дошкольного возраста групп подготовки к школе, 5 учителей – классных руководителей 1-4 классов, 70 учеников 1-4-х классов в возрасте 7-11 лет, среди которых с логопедическим заключением «дисграфия» было 25 человек и 54 родителя детей старшего дошкольного возраста и учащихся школы. Предварительный этап нашего исследования заключался в изучении медицинских карт детей и разработке анкет для учителей и учеников 1-4 классов, а также их родителей с целью выявления их отношения к письму и состояния письменной речи.

В результате полученных анамнестических данных по итогам изучения и анализа анкет родителей, учащихся и детей старшего дошкольного возраста, медицинской документации мы сделали следующие выводы:

- в начальной школе у 44 учеников (70%)отмечалось нарушение письменной речи, у 35 учеников (41%) – нарушение устной речи.
- у 50 учеников (67%) в дошкольном возрасте и у 15 дошкольников (25%) диагностировалась задержка речевого развития.
- Из 64 учеников начальной школы 31 (51%) дошкольник наблюдались у логопеда, а 4 ученика (3%) и 2 дошкольника (3%) – у невропатолога.
- у 35 учеников (45%) и 25 дошкольников (41%) имелись нарушения зрения (близорукость и дальнозоркость);
- у 1 дошкольника (1%) был поставлен диагноз: кондуктивная тугоухость 1 степени.

Уровень интеллекта у всех учащихся и дошкольников по заключению школьного психолога соответствовал возрастной норме.

Результаты анализа письменных работ учащихся показали, что половина учащихся - 42 ученика (53%) 1-4 классов испытывают трудности при усвоении программы по русскому языку. Среди них 32 мальчика (37%) и 20 девочек (16%). Результаты анкетирования показали,

что большей части учеников с различными нарушениями письменной речи - 25 человек (46%) нравится писать, обосновывая свой ответ тем, что «я развиваю пальцы», «узнаю, как пишутся слова», «нам дают интересные задания» и только 8 детей (15%) ответили, что им писать не нравиться, потому что «у меня вечно грязь» и «получается плохо».

Значительное внимание на этапе исследования состояния речи детей старшего дошкольного возраста уделялось изучению состояния различных сторон речи как базовому компоненту готовности к письму. С этой целью проводилось исследование звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи (В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко).

Результаты исследования звукопроизношения свидетельствовали, что наиболее распространённым дефектом звукопроизношения являлось нарушение произношения звуков [Р(РЬ)] – 55%. Нарушение произношения свистящих звуков и звука [Л(ЛЬ)] у детей составило – 46%, а нарушение шипящих звуков отмечалось у 30% детей.

В результате исследования сформированности фонематических процессов мы выявили, что у 45% детей старшего дошкольного возраста преобладает нечеткое различение на слух фонем, они не готовы к элементарным формам звукового анализа, испытывают затруднения при анализе звукового состава слова.

На основном этапе констатирующего эксперимента проводилось исследование познавательных процессов, слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки и мелкой моторики. Использовались методики Д. Векслера, Р.С. Немова, О.С. Дьяченко, направленные на исследование внимания, мышления, памяти и воображения; Л.В. Неймана, Т.И. Дубровиной, Н.И. Дьяковой, Н.И. Гуткиной для исследования состояния физического слуха, чувства ритма и фонематического слуха (М.М. Безруких и Л.В. Морозовой).

В процессе исследования зрительного восприятия использовались методики Т.А. Фотековой, О.С. Филипповой, С.З. Забрамной для

изучения пространственной ориентировки в схеме тела, на листе бумаги и в пространстве; Н.И.Озерецкого и Н.В. Нижегородцевой для изучения статической и динамической координации и графических умений.

Исследование состояния познавательных процессов показало, что у большинства дошкольников (46%) состояние познавательных процессов, слухового и зрительного восприятия находится на среднем уровне, отмечается ограниченность удержания словесных стимулов, чувство ритма сформировано недостаточно (только 16% детей смогли правильно повторить все предъявляемые ритмические рисунки). Зрительно-пространственное восприятие детей сформировано недостаточно, 31% дошкольников допустили 1-2 ошибки при выполнении заданий.

Таким образом, на основании анализа литературы и экспериментального исследования уровня сформированности предпосылок письма мы выяснили, что речевые (звукопроизношение, фонематическое восприятие, слоговая структура слова, словарный запас, речеслуховая и речезрительная память) и неречевые (зрительно-пространственное восприятие, слуховая память, зрительная память, пространственная ориентировка, графические умения) предпосылки, необходимые для овладения письмом детьми старшего дошкольного возраста имеют своеобразие и оказываются недостаточно сформированными.

На данном этапе развития логопедии востребованными становятся коррекционно-логопедические программы, направленные на всестороннее развитие детей.

Современное коррекционное обучение должно учитывать исходный уровень сформированности предпосылок, составляющих первоначальный базис письма. Это дает возможность начать коррекционную работу с нужного места и в правильном направлении.

Разработанная нами программа оптимизации подготовки к обучению письму предназначена для проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми старшего дошкольного возраста. Предлагаемая система

занятий адресована логопедам, работающим в массовых детских садах, отдельные задания могут быть использованы учителями начальных классов.

При составлении системы логопедических занятий мы опирались на методические рекомендации О.В. Елецкой, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.Б. Чиркиной, А.В. Ястребовой.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста включалась в целостную систему работы по развитию речи детей. С учетом этой системы работа по формированию предпосылок письма у детей осуществлялась по следующим направлениям:

1. Развитие психических процессов;
2. Развитие общей и мелкой моторики;
3. Развитие слухового и зрительно-пространственного восприятия;
4. Развитие лексико-грамматической стороны речи и исправление звукопроизношения;
5. Развитие фонематических процессов.

Для реализации выделенных нами направлений работы по формированию и развитию предпосылок письма у старших дошкольников на коррекционно-логопедических занятиях мы использовали разные задания и игровые упражнения.

Развитие психических процессов у дошкольников осуществлялось посредством обучения выполнению заданий разной степени сложности. Эти задания были подобраны так, чтобы на каждом этапе их выполнения у детей формировалось умение видеть закономерности между разными предметами. Дети учились группировать и обобщать предметы, а также составлять последовательности, запоминать их и делать разные выводы.

Таким образом, у детей развивалось словесно-логическое мышление, зрительная и слуховая память и внимание.

Очень важным направлением работы является развитие общей и мелкой моторики. Работа строилась на постоянном применении разнообразных пальчиковых игр. С целью повышения эффективности на каждом занятии проводились физкультурные минутки. Кроме того, в рамках коррекционно-логопедической работы применялась технология пальчикового рисования.

Развитие слухового и зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста являлось важным направлением формирования предпосылок письма. Задания по развитию слухового восприятия были направлены на обучение умениям выделять заданное слово из ряда других, различать громкое и тихое, “высокое – низкое” звучание, определять длительность звучания речевых звуков, различать гласные и согласные звуки из ряда других и дифференцировать звуки и слоги в речи, а также слышать количество слогов в слове.

Основными задачами развития зрительного восприятия были обучение устанавливать соответствие между несколькими изображениями, следить взглядом за запутанными дорожками, подбирать фрагменты изображения к большой картинке, сравнивать две элементарные картинки и находить в них несоответствия, восстанавливать образ по изображенной детали.

В направление работы по развитию речи детей входили разные игры и упражнения, направленные на развитие и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц, развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям, совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи, анализ звуковой стороны речи.

Мы описали основные направления коррекционно-логопедической работы со старшими дошкольниками по формированию предпосылок

письма. Мы считаем, что использование этих приемов повысит эффективность логопедической работы.

Таким образом, проведенная работа позволила сделать следующий вывод: в настоящее время наблюдается усложнение симптоматики нарушения письма, поэтому разработка и внедрение модели оптимизации формирования предпосылок письма позволит снизить риск возникновения дисграфии. Коррекционная работа, начатая в дошкольный период, позволит предотвратить многие причины школьной неуспеваемости.

Литература:

1. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод пособие. - М.: Издательство «Астрель», 2005. - 127 с.
2. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.: ил
3. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 180 с.
4. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
5. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с
6. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. Пособие для студентов дефектол.фак.пед.ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с
8. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
9. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб.пособие для студ.психол.фак.вфсш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
10. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. - 136 с.
11. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей - СПб.: Союз, Лениздат, 2001. – 240 с.
12. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997. – 256 с.
13. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232с.
14. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.

Лузик М.В.

Учитель-дефектолог

ГБОУ СКОШ VIII вида №486, г.Москва

К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье освещены вопросы, касающиеся становления мотивации учения школьников с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида. Статья рассчитана на педагогов-дефектологов, студентов педагогических вузов, родителей детей, имеющих проблемы в развитии.

Ключевые слова: *мотивация, мотивы, учение, умеренно умственно отсталые школьники.*

В последние годы социальный запрос общества повышает требования к совершенствованию процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Содержание обучения должно соответствовать современным тенденциям, Федеральному стандарту и может изменяться в зависимости от социальных трансформаций и в связи с гуманизацией процесса образования в нашей стране.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), наиболее многочисленную категорию среди детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с нарушением интеллекта (примерно 1—3 % от общей детской популяции). Внимание общества к проблемам воспитания и обучения детей с умственной отсталостью вызвано тенденцией к увеличению количества рождаемых детей с этим видом аномалий (В.И. Селиверстов, О.Н.Усанова, С.Г. Шевченко).

Современная педагогическая наука, школьная практика предпринимают попытки решения проблем совершенствования учебно-воспитательного процесса и подготовки детей с умеренной умственной отсталостью к успешной адаптации в обществе, однако рекомендации, предлагаемые отдельными педагогами и педагогическими коллективами пока не получили широкого распространения (Г.В. Васенков, О.А. Гущина,

Т.И. Иванова, Т.Н.Исаева, Е.И. Капланская, Н.Б. Матвеева, С.В. Николаев и др.).

В работах отечественных педагогов и психологов неоднократно доказывалось, что дети с умеренной умственной отсталостью обладают большим потенциалом развития, который может быть реализован ими в различных доступных видах деятельности и, прежде всего, имеющих социальную направленность (А.А. Ватажина, Г.М. Дульнев, Х.С. Замский, М.И. Кузьмицкая, А.Р. Маллер, А.М. Царёв, Г.В. Цикото). Опыт педагогической работы во всем мире показывает, что реабилитация детей данной категории осуществляется через включение их в жизнедеятельность всего общества (Л.М. Шипицына, О. Шпек). Обучение и воспитание детей с умственной отсталостью зависит не только от состояния здоровья и психомоторных возможностей самих учащихся, но и от мастерства педагогов, от содержания образования и от организации учебно-воспитательного процесса в специальном учреждении.

Преподавание (обучение) и учение - две стороны единого образовательного процесса, связанные со становлением учебной деятельности.. **Учение** – активный познавательный процесс, в котором проявляются и формируются умственные возможности ученика как основа деятельности, и которые, в свою очередь, зависят от состояния мотивационной сферы, целеполагания, эмоционального отношения и др. (В.В.Давыдов, И.И. Ильясов, А.К. Маркова, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.). *Одним из эффективных путей воспитания и развития школьников с нарушением интеллектуального развития является стимулирование мотивации.* Воспитание правильной мотивационной направленности, постановки целей у школьников должно сопровождаться воздействием на их эмоциональное отношение к учению.

Наиболее точно характеризует понятие **«мотивация»** определение, данное Н.В.Бордовской и А.А. Реан: это «совокупность стойких мотивов, имеющих определённую иерархию и выражающих направленность

личности». Смысл учения, его значимость для школьника лежат в основании мотивационной сферы. От осознания смысла учения зависит направленность действия школьника с нарушением интеллекта, т.е. его мотивация учения.

Психолого-педагогические исследования показали, что формирование мотивации учения часто зависит от содержания предмета, в рамках которого она формируется. Таким средством, например, при формировании социальной мотивации учения являются учебные предметы социальной направленности, к которым можно отнести: «самообслуживание», «прикладной (профильный) труд», «домоводство» «коммуникация, правила социального поведения», «игра, игротерапия».

Известно, что в дошкольный период психика умственно отсталого ребёнка не достигает уровня необходимого для успешного обучения и интенсивного развития учебной и социальной мотивации деятельности. В дошкольном возрасте в игровой деятельности у ребёнка формируется осознание своего ограниченного места в обществе взрослых (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева). Личность умственно отсталого ребенка, его мотивационная сфера формируются и совершенствуются в деятельности. Но в отличие от нормально развивающихся детей у умственно отсталых учащихся этот процесс протекает на дефектной основе и характеризуется снижением потребности в новых впечатлениях. Мотивация умственно отсталого школьника характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформированностью социальных потребностей. Мотивы, побуждающие умственно отсталых детей к выполнению той или иной деятельности (игровой, трудовой, учебной), оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро исчерпываются, усваиваются формально, не становясь их собственными побуждениями. Исследователи отмечают, что для детей с умеренной умственной отсталостью, обусловленной тяжелыми органическими

нарушениями центральной нервной системы, характерны позднее развитие, психофизические нарушения, значительное снижение познавательной активности. Эти нарушения выявляются уже на ранних периодах развития ребенка (А.А. Катаева, А.Р.Маллер, Е.А. Стребелева, Г.В. Цикото, Ж.И. Шиф, О. Шпек). У этой категории детей поражены кора полушарий и нижележащие отделы мозга (образования ствола, подкорково-диэнцефальная область, мозговые оболочки). У детей с умеренной умственной отсталостью грубо нарушены процессы восприятия, памяти, внимания и мышления. Характеризуя детей с *умеренной умственной отсталостью* многие авторы (И.М. Бгажнокова, Г.М. Дульнев, А.А. Ерёмина, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото), отмечают, что целенаправленная работа с этой категорией учащихся даёт положительные результаты в развитии познавательной деятельности.

Специальная (коррекционная) школа ставит перед собой задачу подготовить воспитанников к жизни в окружающем социуме. Дети с умеренной умственной отсталостью могут научиться готовить еду, убирать в доме, приводить в порядок свою одежду и обувь, вести себя подобающим образом в общественных местах, но они часто не заинтересованы в изучении предметов, формирующих эти знания, умения и навыки. Им больше нравится писать, выполнять упражнения по письму, решать задачи и примеры, читать. Однако практический опыт показывает, что знания, умения и навыки, полученные на уроках письма и счета, редко применяются в обычной жизни ребенка с умеренной степенью умственной отсталости. А вот то, что ученик получает опытным путём на уроках труда, домоводства, самообслуживания, игротерапии и коммуникации составляет основу его поведения в быту и обществе, практические знания и умения будут востребованы им на протяжении всей жизни.

Наблюдения за учащимися с умеренной умственной отсталостью, за их деятельностью в урочное и внеурочное время показали, что школьники находятся на низком уровне целеполагания. Умеренно умственно отсталые

школьники затрудняются в формулировании, постановке и удержании как близких, так и далёких целей.

Содержание мотивационной сферы учащихся с данной категории на разных годах обучения изменяется, однако эти изменения малозаметны. Умеренно умственно отсталые учащиеся проявляют низкий уровень осознанности и активности действий. Они испытывают затруднения в поиске способов взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и со взрослыми. К школьному возрасту, психика умеренно умственно отсталых детей не достигает уровня, необходимого для успешного развития познавательной и социальной мотивации учения. Познавательная направленность мотивации учения у этой категории школьников преобладает над социальной.

Старшеклассники с умеренной умственной отсталостью стремятся оценивать выполненную работу, оказывают помощь своим товарищам, хотят заслужить похвалу учителя. Они становятся более общительными, самостоятельными и инициативными. Выполнение трудовых операций требует от учащихся умения в постановке простых целей, отчёта о проделанной работе и оценки готового изделия. Для этого необходима серьёзная мотивация учения.

С целью изучения значимости разных видов мотивации учения для школьников с умеренной умственной отсталостью мы исследовали следующие виды мотивации: мотивация содержанием учения, мотивация процессом учения, мотивация долга и ответственности, мотивация благополучия, мотивация самоопределения, мотивация престижа и узколичная мотивация. В мотивационной иерархии на первом месте у учащихся всех возрастов находятся *мотивация благополучия* (желание получать хорошие отметки) и *мотивация долга и ответственности* (желание порадовать родителей, учителей), на втором месте у них — *мотивация процессом учения*. Школьникам на старших годах обучения нравится пребывать и учиться в школе, им интересно на уроках, для них

одинаково важны *мотивация содержанием учения* и *мотивация процессом учения*; отмечается наличие у подростков *узколичной мотивации*. У всех школьников отсутствует *мотивация престижа* и *самоопределения.*

У большинства школьников с умеренной умственной отсталостью наблюдается также нестабильность положительных эмоций, связанных с обучением и пребыванием в школе. Выявленное преобладание познавательной мотивации учения позволяет утверждать, что школьникам с умеренной умственной отсталостью необходима более сбалансированная система коррекционно-педагогического воздействия на структурные компоненты мотивационной сферы учения, в которой в равной степени будут представлены обе её составляющие: как познавательная, так и социальная. Определение педагогических условий, способствующих более эффективному формированию мотивации учения, изменению и расширению иерархического содержания мотивов, обучение формулировке, уточнению и конкретизации целей, создание положительного отношения к учению является актуальной проблемой и требует поиска решения.

Литература:

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1981.
2. Лузик М.В. Некоторые вопросы организации специального коррекционно-развивающего обучения по формированию социальной мотивации учения умеренно и тяжело умственно отсталых учащихся. Вестник МГОУ. Серия «Психолого-педагогическая и медико-социальная реабилитация» №1 - М., 2007.с.78-81.
3. Лузик М.В. Особенности мотивации учения у школьников с нарушениями интеллектуального развития. Мотивация в современном мире // Материалы международной научно-практической конференции. - М.: 2011. С.180-185.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.;1990.
5. Маллер А.Р. Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. - М. 2003 г.
6. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта // под ред. И.М. Бгажноковой. – М., 2007.
7. Основные направления и содержания обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова. - Псков, 2000. – 140с.
8. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника. – М., 2004.
9. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского.– М., 2006.
10. Специальная педагогика. / Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001.
11. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб., 2005.

Мазурец Ольга Николаевна

студент дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Научный руководитель: проф. Кириллова Л.И.

В статье рассматривается значение воображения в дошкольном возрасте, особенности его развития у детей старшего дошкольного возраста. Выделены и охарактеризованы этапы развития воображения, указаны особенности становления воображения к старшему дошкольному возрасту. Описаны основные приёмы воображения. А так же, представлена методика поэтапного развития воображения с последующим указанием дополнительной рекомендации в помощь родителям.

Ключевые слова: *воображение, этапы развития воображения, особенности воображения, приёмы воображения, поэтапная методика развития воображения, рекомендации для родителей.*

Воображение – это великая сила. С его помощью мы живём в настоящем, можем вернуться в прошлое или заглянуть в будущее. Представьте на минуту, что человек не обладал бы фантазией. Мы лишились бы почти всех научных открытий и произведений искусства, образов, создаваемых величайшими писателями и изобретений конструкторов. Дети не услышали бы сказок и не смогли бы играть во многие игры. Дошкольники не смогли бы усваивать в дальнейшем школьную программу без воображения. Ведь любое обучение связано с необходимостью что-то представить, вообразить, оперировать абстрактными образами и понятиями. Всё это невозможно сделать без воображения. Общепризнанным является тот факт, что воображение играет огромную роль, как в познавательной деятельности, так и в становлении личности в целом. В этом и заключается актуальность выбранной темы. Проблема воображения актуальна, так как является мало изученной, а само воображение необходимо всем, особенно ребёнку в дошкольном возрасте, потому что именно благодаря воображению он может играть, потом учиться и полноценно развиваться как личность. Кроме того воображение может стать для него способом защиты против объективного

неудовольствия и неприятной реальности, и тем самым спасти от невроза (А. Фрейд). Поэтому трудно переоценить роль, которую в нашей жизни, а особенно в жизни детей, играет воображение. Ребёнок фантазирует ради того, чтобы фантазировать, и благодаря этому развивается и познаёт окружающий его мир.

Воображение – это присущая только человеку, возможность создания новых образов (представлений) в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. Однако способность к воображению не даётся с рождения. Воображение развивается по мере накопления практического опыта, приобретения знаний, совершенствования всех психических функций.

Изучением развития воображения в онтогенезе занимались: Боровик О.В., Выгодский Л.С., Дьяченко О.М., Мухина В.С., Пиаже Ж., Страхов И.В., Субботина Л.Ю., Урунтаева Г.А., Фрейд З., и др. Основным предметом их изучения являлись возрастные периоды развития воображения и те виды деятельности, в которых оно развивалось. На основе обобщения материала по изучению данной проблемы были выделены следующие этапы развития воображения (Боровик О.В.).

Первый этап (до 3 лет), характеризуется тем, что предпосылками воображения выступают представления, которые появляются на 2-ом году жизни. Воображение существует внутри других психический процессов, в них заключается его фундамент. Образы нечётки, неадекватны содержанию. Воображение выступает как пассивный процесс. Анализ носит неизбирательный характер, а синтез представляет уподобление. Ребёнок воспринимает основные действия взрослого, преобладают сенсомоторные формы преобразования наглядно данного, появляются речевые формы. Развивается основное избирательное действие и активность типа «покажи как».

На **втором этапе** (3 года)происходит становление словесных форм воображения. Анализ делается более дифференцированным, появляется преобразование и комбинирование образов представлений. Воображение

появляется в игре, когда возникает воображаемая ситуация и игровое переименование предметов, оно функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними. Появляется фантазийная ложь. Происходит опредмечивание образа действием. Появление аффективного воображения связано с осознанием ребёнком своего «Я» и отделением себя от других людей. Воображение уже становится самостоятельным процессом.

На **третьем этапе** (4-5 лет) ребёнок начинает планировать, составлять в уме план предстоящих действий. Усиливаются элементы самостоятельного построения ролевой игры. Ребёнок уже может представить состояние другого человека. Снижается фантастический характер игровых действий. Воссоздаваемые образы дифференцированы, содержательны и эмоциональны.

Четвёртый этап (6-7 лет) характеризуется тем, что воображение носит активный характер. Воссоздаваемые образы выступают в различных ситуациях, характеризуясь содержательностью и специфичностью. У ребёнка развиваются умения действовать в разном плане, необходимость во внешних опорах исчезает. Появляются элементы творчества.

Таким образом, можно выделить *ряд особенностей, характеризующих становление воображения к старшему дошкольному возрасту:*

- воображение начинает опираться на предметы, вовсе не похожие на замещаемые (опорой в игре является выполнение взятой на себя роли);
- слова текста начинают вызывать образы и без наглядной опоры (иллюстрации), но всё-таки дети испытывают трудности в понимании внутреннего смысла произведения;
- воображение превращается в особую интеллектуальную деятельность, направленную на преобразование окружающего мира;
- начинается бурный рост словесных форм воображения, тесно связанных с развитием речи и мышления;

- возрастает целенаправленность воображения, которая связана с увеличением продолжительности игры детей на одну и ту же тему и по устойчивости ролей (игровые замыслы в этом возрасте относительно устойчивы, и дети часто осуществляют их до конца);
- дети способны фантазировать произвольно, заранее до начала деятельности планируя процесс воплощения замысла;
- дети создают воображаемые миры, придумывая себе воображаемого друга – маленького человечка, который участвует во всех играх ребёнка и вместе с которым он как будто переживает приключения;
- образы в рисунках становятся всё более оригинальными;
- образы воображения становятся всё более эмоциональными, пронизанными эстетическими, познавательными чувствами, личностным смыслом (в сказках старших дошкольников значительное место занимает не только событийная сторона, но и внутренний мир героев, их переживания, мысли).

Для развития и формирования выше указанных особенностей воображения у детей на разных возрастных этапах, необходимо использовать различные приёмы создания образов воображения, которые были выделены Л.Ю. Субботиной.

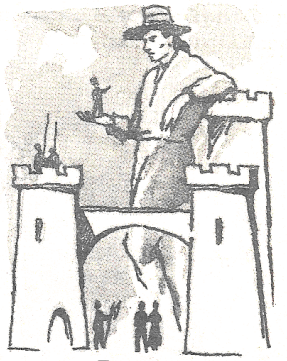
Первый приём – *агглютинация* («склеивание»), то есть соединение различных, несоединимых в повседневной жизни качеств, свойств, частей объектов в один причудливый образ. Примером могут служить классические персонажи сказок человек-зверь или человек-птица.

Кентавр

Птица Феникс

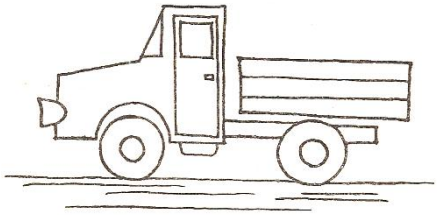
Второй приём – *гиперболизация.* Это парадоксальное увеличение или уменьшение предмета или отдельных его

Карлик Нос


Гулливер
(или Мальчик с пальчик)

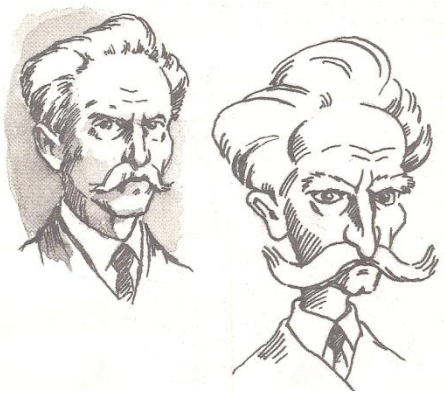
частей. Примером этого могут служить Карлик Нос, Гулливер или Мальчик с пальчик.

Третий приём – *схематизация*. То есть это уподобление, сглаживание различий предметов и выделение черт сходства между ними. Примером служит любой схематический рисунок.



Четвёртый приём – *типизация.* Для него характерно выделение существенного и придание конкретному образу специфического обобщённого значения. В этом приёме одни несущественные черты опускаются, другие же упрощаются, освобождаются от деталей и усложнений. В результате весь образ преобразуется, получается что-то общее, так например, изображаются пришельцы из других миров, или профессиональные образы рабочего, врача, инженера и т.д.

Пятый приём – *акцентирование («заострение»).* Это выделение и подчёркивание тех или иных черт объектов, в результате чего какая-то одна часть становится доминирующей. Часто оно достигается при помощи изменения пропорций в различные стороны. Этим приёмом пользуются карикатуристы, воспроизводя оригинал. Художник утрирует те или иные характерные для него черты. Поэтому классическим примером является шарж, карикатура.



Все эти приёмы воображения, результатом которых являются создание различных сказок, мифов, легенд, шаржей и карикатур, широко применяются взрослыми на практике для развития воображения у детей.

Помимо этого чрезвычайно важно отметить, что изучением методик развития воображения в детском возрасте занимались Боровик О.В., Выгодский Л.С., Дьяченко О.М., Речицкая Е.Г., Сошина Е.А., Субботина Л.Ю. и др.Следует выделить более полную поэтапную методику развития воображения (Боровик О.В.), на основе которой можно провести любое коррекционно-развивающее занятие.

Методика предусматривает собой работу с ребёнком на каждом из этапов: ориентировочном, планирующем, в ходе исполнительской деятельности, на оценочном этапе. Она строится в зависимости от темы и поставленной цели занятия. Сначала ребёнку показывают, как надо выполнять работу, как можно создавать новый образ, затем идет совместное действие, и только после этого он действует самостоятельно, при этом учитываются индивидуальные возможности и особенности ребёнка. Задания сгруппированы по блокам, каждый из которых имеет свою коррекционную направленность и соответствует определённому этапу обучения (4 блока и соответственно 4 этапа).

На первом этапе главной целью является формирование операциональных навыков, необходимых для создания образов воображения. Детей учат видению и построению образов знакомых им предметов по элементам (точкам, схемам, частям предмета), тренируют в умении выделять образ предмета среди других и воссоздавать его в рисунке.

Приведём примеры некоторых заданий из первого блока.

*Задание 1.***«Дорисуй картинку»**

Ребёнку предлагают незаконченное изображение предмета, и просит назвать этот предмет. Если ему не удастся сразу опознать предмет, то оказывают помощь в виде загадок и наводящих вопросов. После того, как ребёнок узнал предмет и представил себе его образ, он дорисовывает и раскрашивает картинку.

*Задание 2.***«Узнай предметы и нарисуй их»**

Ребёнку предлагают картинку с «зашумленными» предметами (изображения предметов наложены друг на друга, не более 5-7). Для начала объекты берут из одной смысловой группы, усложненный вариант – смешение групп или задание с геометрическими фигурами. Ребёнок должен узнать и назвать предметы. В качестве подсказки можно начать обводить контур предмета (в случае затруднения - цветным карандашом). После того, как все предметы названы, ему предлагают нарисовать каждый из них отдельно.

*Задание 3.***«Кто больше придумает и нарисует»**

Ребёнку показывают изображение двух одинаковых по форме, но разных по величине геометрических фигур (любых) и предлагают назвать как можно больше предметов, которые по форме похожи на нарисованные. После словесного «опредмечивания» просят нарисовать их. В случае необходимости задают наводящие вопросы.

На втором этапе основной целью становится обучение видению и созданию сюжетных композиций на основе наглядной опоры. Ребёнок учится анализировать объекты и ситуации: выделять главные и второстепенные признаки; видеть связь предметов по содержанию; уметь расположить их в том или ином порядке; планировать свою деятельность, формировать предварительный замысел, вносить новые элементы в изображение.В этом блоке заданий используют тематические композиции (например: «город», «сад», «школа» и т.д.). Дети должны быть знакомы с материалом, предлагаемым в заданиях.

Приведём примеры некоторых заданий из второго блока.

*Задание 1.***«Составление рассказов»** (например, на тему «Летний отдых») Задание начинается с расспроса ребёнка о том, как он провёл лето, где побывал, чем занимался. После того, как он воссоздал образы своих летних впечатлений, ему предлагают набор фигурок, относящихся к данной теме (деревья, цветы, собака, дом, пруд и т.д.). На столе ребёнок создает композицию из этих предметов и рассказывает, что

происходит в изображенной ситуации. После этого его присяг нарисовать картинку на тему «Летний отдых». Если рисование вызывает затруднения, можно предложить ребёнку обвести и дорисовать фигурки.

*Задание 2.***«Небывальщина»**

Ребёнку предлагают составить смешной рассказ, используя различные сюжетные фигурки из задания 1, а потом нарисовать его. Предоставляется полная свобода фантазированию.

*Задание 3.***«Дорисуй картинку»**

Ребёнку предлагают недорисованную сюжетную картинку, которую он должен сначала внимательно изучить и описать, а потом дорисовать и раскрасить.

*Задание 4.***«Дорисовываем рассказ»**

Необходимы три картинки, объединенные единым сюжетом. На доске последовательно вывешивают картинки, но без первой (начало рассказа) или без последней (конец рассказа). Ребёнку предлагают воссоздать рассказ целиком, представить и нарисовать недостающую картинку.

На третьем этапе основной целью является комбинирование и перекомбинирование образов с помощью приёмов и способов. Способность включать знакомые фигуры в абстрактные элементы в развитие воображения – это один из важных компонентов развития воображения.

Приведём примеры некоторых заданий из третьего блока.

Задание 1. **«Геометрические фигуры в предметах»**

Ребёнку предлагают картинку с изображением конкретной геометрической фигуры и просят отыскать в комнате предметы, в которых она присутствует, а потом нарисовать их.

*Задание 2.***«Волшебные превращения»**

Ребёнку предлагают картинку с изображением абстрактного элемента и два предметных изображения, в которых он присутствует. Затем его просят отыскать «спрятавшийся» элемент в предложенных картинках.

*Задание 3.***«Дорисовывание на основе данного элемента»**

Ребёнку предлагают лист с нарисованным абстрактным элементом или фрагментом предмета. Необходимо догадаться, что начал рисовать художник, и дорисовать картинку.

На четвёртом этапе целью работы становится развитие самостоятельного словесного и изобразительного творчества ребёнка. Важно, чтобы ребёнок за словесным описанием учился видеть образное содержание. Особое внимание в заданиях этого блока должно уделяться словесной опоре.

Приведём примеры некоторых заданий из четвёртого блока.

*Задание 1.***«Опорные слова»**

На основе трёх опорных слов ребёнку предлагают либо сначала нарисовать рисунок, используя эти слова, а потом придумать рассказ по нему, либо сначала составить историю, а потом нарисовать к ней картинку.

*Задание 2.***«Иллюстрации к сказке»**

Ребёнку читают сказку, после чего он выбирает наиболее понравившийся эпизод, рассказывает о нём и рисует к нему картинку.

*Задание 3.***«Сочини историю»**

Ребёнку предлагают придумать короткую историю и нарисовать к ней картинку. Ребёнок может сам выбрать темы своих историй.

Необходимо отметить, что немало важную роль в работе по развитию и профилактике воображения играют родители детей. Добиться успеха можно лишь при условии комплексного воздействия на ребёнка, которое может осуществляться во время прогулки, игры, в непринуждённой домашней обстановке, при выполнении различных совместных дел и т.д. Поэтому следует привести перечень заданий, в качестве рекомендаций, которые могут быть использованы родителями самостоятельно.

Такие задания как: «Узнай, что хотел нарисовать художник», «Нарисуй картинку», «Сочини историю», «Нарисуй фантастическое животное», «Волшебное дерево», «Что бы ты попросил у волшебника?», «Волшебные пятна» и т.д.

Обобщая выше изложенное, можно отметить, что ребёнок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, так как у детей более ограниченный жизненный опыт и, следовательно, меньше материала для воображения. Менее разнообразны и комбинации образов, которые строит ребёнок. Поэтому следует проводить как своевременную коррекцию воображения, так и его профилактику, используя для этого поэтапную методику развития, или только отдельные задания.

Литература:

1. Боровик О.В. Развитие воображения. Методические рекомендации. – М.: ООО «ЦГЛ «РОН», 2000.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – (Серия «Психология отечества»).
3. Волков Б.С. Дошкольная психология: Психологическое развитие от рождения до школы: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2007. – (Gaudeamus)
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.
5. Дьяченко О.М**.** Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996.
6. Николаева Е.И. Психология детского творчества. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010.: - (Серия «Детскому психологу»).
7. Скворцова В.О. Интеллект + креатив: развитие творческих способностей дошкольников / В.О. Скворцова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. (Мир вашего ребёнка).
8. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996., ил.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов сред.пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. – М. Издательский центр «Академия», 1999.

Мастерицына Валентина Петровна

учитель-логопед ГБОУ ЦПМСС «Северо-Восток» г. Москва

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В статье раскрывается одна из причин школьной неуспешности и дезадаптации. Это трудности усвоения школьных навыков детьми со специфическими нарушениями письменной речи. Своевременное выявление детей с дисграфией и комплексный подход к решению этих проблем усилиями специалистов различного профиля способствуют наиболее успешному предупреждению школьной дезадаптации. Предложена таблица, позволяющая учителям распознать специфические ошибки у учеников и рекомендовать им обратиться за квалифицированной помощью.

Ключевые слова: *дисграфия, диагностика, школьная дезадаптация, комплексный подход, нарушения письма, неврологическое нарушение.*

В последнее время увеличивается число детей, испытывающих трудности при усвоении школьной программы, что приводит к снижению учебной мотивации. Основным содержанием запроса школы и родителей, как правило, является диагностика и коррекция детей, испытывающих трудности обучения и формирования школьных навыков.

Основоположник нейропсихологии в России А.Р. Лурия писал: «Для овладения грамотой, то есть первоначальными навыками чтения и письма прежде всего необходимо достаточное развитие фонематического слуха и произносительной стороны речи, что служит основой овладения навыками звукобуквенного анализа»

Несформированность этих навыков в дошкольном возрасте приводит к нарушению письменной речи у младших школьников.

Среди детей, неуспевающих по русскому языку, около 95% - это те, у кого в дошкольном возрасте не был сформирован фонематический слух или имелись проблемы с устной речью. К сожалению, в дошкольном возрасте логопедические коррекционные занятия часто не доводятся до логического конца и заканчиваются, как только исчезает явная (слышимая) активная патология (дефекты звукопроизношения).

При обучении грамоте в школе эта скрытая патология проявляется в виде разных форм дислексии и дисграфии. Поэтому после автоматизации звуков так важен этап дифференциации смешиваемых фонем.

Важно помнить, что нарушения письма и чтения являются достаточно распространенными среди учащихся как специальных, так и массовых школ и препятствуют полноценному усвоению школьных знаний и навыков по другим предметам.

Таким образом, рассматривать эти нарушения необходимо, как проблему школьной дизадаптации, и решать ее комплексно с привлечением специалистов Центра разных профилей, учителей и родителей ребенка.

Нарушения письменной речи сложны по своей структуре. В их симптоматике наблюдаются:

- Нарушения устной речи
- Недоразвитие фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов
- Рассогласованность в работе слухового, зрительного анализаторов и артикуляции
- Недоразвитие оптико-пространственных и зрительно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма
- Отставание в развитии психических процессов (память, внимание, мышление)

Причины дислексии и дисграфии могут быть органическими и функциональными, биологическими и социальными. Это органическое поражение головного мозга, запаздывание созревания отдельных систем мозга, нарушения их функционирования, частые соматические заболевания в раннем возрасте, особенности речевой среды, окружающей ребенка, неблагоприятные внутрисемейные отношения.

Логопед, психолог, член совета директоров Ассоциации дислексии Н.Г.Свободина отмечает: «Дисграфия и дислексия – это не логопедическая

проблема. Международный форум по дислексии пришел к выводу: дислексия является неврологическим нарушением часто наследственного характера». Поскольку эти нарушения проявляются в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств, в коррекционной работе необходимо участие врача-невролога и нейропсихолога. Часто в школе учителя болезненно реагируют на плохой почерк. Они не знают, что это следствие неврологического нарушения, а не лени ребенка, успешного по другим предметам. Практика подсказывает, что без организованной систематической помощи специалистов эти нарушения не могут быть скомпенсированы и впоследствии становятся причиной нереализованности личности, ее социальной дезадаптации. В связи с этим необходимо особо отметить важность разработки специальных критериев оценки работ детей, имеющих специфические ошибки на письме. Оценивание их по общей шкале приводит к устойчивой ситуации неуспешности и снижению мотивации ребенка к обучению. Мы предлагаем учителям на время коррекционной работы специально разработанную таблицу, которая поможет выделять специфические ошибки письменной речи и не снижать за них оценку, считая их за помарки. Это необходимо для создания положительного эмоционального фона, который, по мнению ученых, активизирует мышление и делает запоминание и усвоение более эффективным. Кроме того, своевременное выявление специфических ошибок письма способствует более раннему обращению за коррекционной помощью и повышению эффективности учебного процесса.

Специфические ошибки письма

Ошибки на уровне предложения	Ограничение речевых единиц; отсутствие обозначения границ предложения; нарушение связи слов (согласования и управления)
Ошибки звукового анализа	Пропуски, вставки, перестановки букв, слогов; упрощение структуры слова
Смешение букв по кинетическому сходству	***о-а; б-д; и-у; п-т; л-м; х-ж; Г-Р; Н-К; ч-ъ; н-ю; и-м***
Смешение букв по оптическому сходству	***с-е; о-с; Е-З; у-д-з; л-и; в-д…***
Смешение букв по акустико-	Звонкие и глухие парные согласные; свистящие –

артикуляционному сходству	шипящие; сонорные (р, л), аффрикаты
Персеверации (застревание)	***«магазим», «колхозниз», «за зашиной»***
Антиципации (упреждение)	***«на девевьях», «дод крышей»***
Обозначение мягких согласных	Гласными 2-го ряда, буквой ***«ь»***
Аграмматизмы	Нарушение словообразования, согласования, управления, употребления предлогов

Специфические ошибки условно делятся на три группы:

- Ошибки на уровне буквы и слога
- Ошибки на уровне слова
- Ошибки на уровне предложения

Процесс письма и чтения обеспечивается согласованной работой четырех анализаторных систем: речеслуховой, речедвигательной, зрительной и двигательной.

Письмо включает ряд специфических операций:

- Анализ звукового состава слова, подлежащего записи (определение последовательности звуков в слове и уточнения звуков)
- Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы (зрительные схемы графических знаков) с учетом пространственного расположения их элементов
- «Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи

Несформированность каких-либо из этих процессов вовремя приводит к проблемам письма.

Анализ результативности проведенной профилактики и коррекции трудностей усвоения школьных навыков за 3 года

Учебный год	Кол-во обращений	Выпущено с положительной динамикой	Продолжили коррекционные занятия
2009-2010	12	9	3
2010-2011	9	6	3
2011-2012	5	4	1

Благодаря проводимой информационно-профилактической работе с учителями школ, родителями и логопедами Центра в ходе методических объединений, число обратившихся за помощью в Центр детей школьного

возраста постепенно снижается, так как многие логопедические проблемы удается решить уже в дошкольном возрасте.

Учение о нарушениях чтения и письма существует уже более 100 лет, однако, до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными.

Литература

1. Лалаева Р.И., Венедиктова П.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – С-П, 2004.
2. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. – Ростов-на-Дону, 2006.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997.
4. Яковлева Н.Н. Коррекция нарушений письменной речи. – С-П, 2007

Можаева Оксана Петровна

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

КОРРЕКЦИЯ ОСАНКИ СРЕДСТВАМИ ЛФК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Научный руководитель: проф. к.п.н. Давидович Л.Р.

В статье ставится задача разработать и апробировать программу коррекции нарушений осанки. ЛФК проводимая в условиях ДОУ, построенная с учетом развития конкретного признака, позволяет существенно улучшить морфофункциональное развитие, функциональное состояние кардиореспираторной системы и главное - качественно изменить осанку и в дальнейшем предотвратить стабильные нарушения опорно-двигательной системы у молодежи.

Ключевые слова: *нарушения осанки, коррекция, ЛФК, корригирующая гимнастика.*

Актуальность исследования определена тем, что период жизни человека от шести лет является самым ответственным в формировании правильной осанки. На данном возрастном этапе важной является задача выявления нарушений осанки, поиска эффективных средств их предупреждения и коррекции.

В России за последнее десятилетие отмечается значительное ухудшение состояния здоровья, уровня физического развития и

физической подготовленности детского контингента, что обусловлено действием ряда неблагоприятных факторов экологического, социально-экономического характера, с реальным уменьшением объема профилактической деятельности в здравоохранении и образовании. Определенный вклад в разработку научно-практических вопросов ЛФК внесли чл. кор. АМН СССР (РАМН) профессор Мошков В.Н., профессора Темкин И.Б., Атаев З.М., Каптелин А.Ф., Хитрик И.И., Янкелевич Е.И., Белая Н.А. и др. Статистические данные осмотра детей - дошкольников показали, что из 100% осмотренных детей около 75% из них имеют нарушения опорно - двигательного аппарата, 54% - нарушения со стороны позвоночника (нарушения осанки, сколиоз 1 и 2 степени), 12% имеют мышечную слабость, дефицит массы тела, около 9% - деформацию грудной клетки.

Под термином «осанка» принято понимать привычную позу человека, непринужденно стоящего с сомкнутыми пятками и разведенными под углом 45—50° носками. Правильной осанкой принято называть привычную позу непринужденно стоящего человека, способность без напряжения держать прямо туловище и голову (с небольшими естественными изгибами позвоночника: в шейном и поясничном отделах — вперед, грудном и крестцовом — назад).

Лечебная физкультура в комплексном лечении различных заболеваний по праву занимает все большее место, особенно при заболеваниях опорно-двигательного аппарата. Целенаправленные и дозированные, структурно оформленные движения служат также весьма эффективным средством реабилитации при различных заболеваниях. ЛФК - один из наиболее биологически обоснованных методов лечения, это, прежде всего, терапия регуляторных механизмов, использующая наиболее адекватные биологические пути мобилизации собственных приспособительных, защитных и компенсаторных свойств организма для ликвидации патологического процесса.

Анализ источников литературы показал, что, несмотря на многочисленные попытки решения проблемы реабилитации детей с нарушениями осанки, многие вопросы, особенно в части коррекции различных дефектов осанки, повышения уровня морфофункционального состояния и физической подготовленности средствами физического воспитания, остались недостаточно изученными. Мы сделали вывод о том, что при работе с детьми, имеющими нарушения осанки различного характера, не учитываются степень заболевания и вид дефекта, что, на наш взгляд, недопустимо при коррекции данного вида заболевания. Таким образом, существует необходимость поиска средств ЛФК в дошкольных учреждениях, построенных с учетом развития конкретного признака, позволяющие существенно улучшить морфофункциональное развитие детей.

Экспериментальное исследование проходило на базе ГБОУ детский сад компенсирующего вида №92 г. Москвы. В констатирующем эксперименте принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста. Контингент: в исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста с нарушением осанки (без уточнения диагноза). Девочки и мальчики – в равном количестве.

Целью констатирующего эксперимента было выявление особенностей нарушения осанки.

Наблюдение осуществляли за состоянием осанки детей 6-7 лет.

В естественных условиях учебно-воспитательного процесса регистрировали и анализировали:

- показатели, характеризующие состояние опорно-двигательного аппарата осанки детей;

- показатели, отражающие уровень выполнения поставленной цели, задач занятия физической культурой с учетом объективных условий их решения;

- показатели, характеризующие содержание и характер двигательной деятельности детей на занятиях физической культурой.

Для определения формы осанки использовали два метода:

А) Визуальный. При наружном осмотре проверяли высоту размещения плечевых линий, нижних углов лопаток и отставание их от грудной клетки, форму просветов, образованных внутренними поверхностями рук и туловища.

Асимметрию лопаток определяли, измерив сантиметровой лентой «треугольник». При нормальной осанке эти расстояния равны. Плечевой индекс определяет степень кифотической осанки:

$$\frac{\text{Ширина плеч, см}}{\text{Плечевая дуга, см}} \cdot 100\%$$

При этом ширину плеч измеряли сантиметровой лентой спереди по прямой между плечевыми точками; плечевую дугу измеряли сзади по дуге между этими же точками; оценка плечевого индекса: до 89,9 % и ниже — сутулость, от 90 до 100 % — нормальная осанка.

Б) Метод Ковальковой.

Производили три измерения в сагиттальной плоскости:

1) глубины шейной точки,

2) глубины поясничного лордоза,

3) длины позвоночного столба, применяя антропометр.

Обследуемому, стоящему в привычной позе, приставляли антропометр так, чтобы он был в строго вертикальном положении и касался позвоночного столба в одной точке. Расстояние до наиболее отдаленной точки поясничного отдела и являлось показателем глубины поясничного лордоза. Определение формы стопы проводили по методу лантографии. Результат оценивали по методике Штритера и классификации Кларка. В результате обследования осанки у 30 детей были выявлены различные признаки нарушений осанки.

На первом этапе формирующего эксперимента мы разделили детей на две группы: контрольную и экспериментальную, по 15 детей в каждой группе.

Цель – разработать и апробировать программу коррекции нарушений осанки у детей старшего дошкольного возраста.

Диагноз «крыловидные лопатки» был поставлен у 51% детей в контрольной и у 53% - в экспериментальной группе.

Сутулость наблюдалась у 85% в контрольной группе и у 82% в экспериментальной группе.

Поясничный гиперлордоз имели 58% детей в контрольной группе и 54% в экспериментальной.

Продольное плоскостопие было выявлено у 48% детей в контрольной группе и у 43% в экспериментальной группе.

Диагноз «плоская спина» в контрольной группе был поставлен 40% детей, в экспериментальной 43%.

Х-образная форма ног в контрольной группе наблюдалась у 15%; в экспериментальной у 18%.

О-образная форма ног в контрольной группе у 10%; в экспериментальной у 14%

Косолапость в контрольной группе имели 21% детей, в экспериментальной – 30%.

Диагноз «сколиотическая осанка» в контрольной группе был выявлен у 75% детей, в экспериментальной группе – у 82% детей.

Дети контрольной группы занимались по программе дошкольного воспитания и обучения и в нашем эксперименте не участвовали.

Нами была разработана программа, учитывающая возможность исправления каждого признака нарушения осанки, согласно комплексу различных нарушений осанки, включающему 9 видов.

Основное содержание базовой части экспериментальной программы физического воспитания детей 6-7 лет с нарушениями включало большой

объем коррегирующих упражнений для исправления строго определенного дефекта осанки.

Комплексы корригирующей гимнастики подбирали строго индивидуально исходя из формы, структуры, степени развития дефекта осанки. Кроме того, в конце комплекса специальной гимнастики использовали подвижную игру с коррекционными движениями для закрепления правильного положения осанки.

На долю общеразвивающих упражнений на весь учебный год отводили 9% времени занятий. Благодаря этому решали задачи по стимуляции и нормализации функций организма.

Особое внимание на занятиях оздоровительной физической культурой обращали на воспитание силы и силовой выносливости мышц, что очень важно для закрепления навыка правильной осанки, поэтому объем заданий силового характера в целом составлял 7% без учета силовых корригирующих упражнений.

Развитию и поддержанию достигнутого уровня гибкости у детей 6-7 лет с нарушениями осанки отводили в среднем 2% общего времени занятия.

Этот объем времени вполне достаточен, так как у детей с дефектами осанки из-за пониженного тонуса мышц подвижность в суставах и так велика. Немного больше времени уделяли развитию быстроты — 4%.

По экспериментальной программе развитию общей выносливости отводили 7% от общего времени занятия. Эффективное развитие выносливости специалисты связывают с повышением интенсивности заданий до 60-80% от максимальной ЧСС. Такого уровня ЧСС стремились достигнуть в основной части занятия.

На долю упражнений, направленных на развитие координационных способностей в среднем отводили 6% от общего времени занятия, что очень важно для формирования и совершенствования навыка рациональной осанки.

6% времени урока отводили на игровые задания и подвижные игры с элементами коррекционных упражнений, которые носили закрепляюще-обучающий характер.

Нами были использованы основные методические принципы проведения коррекционных занятий для детей, имеющих нарушения осанки:

1. Методики коррекционно-оздоровительных упражнений разрабатывали строго индивидуально и применяли в соответствии с тем или иным видом нарушения осанки.

2. Все корригирующие мероприятия применяли строго в соответствии с признаком и степенью развития нарушения осанки.

3. При составлении комплекса корригирующей гимнастики учитывали возраст и подготовленность занимающихся.

4. Дозировку специальных упражнений варьировали исходя из степени прогрессирования порока осанки, самочувствия, возраста и подготовленности занимающихся.

На заключительном этапе исследования проводился контрольный эксперимент, который был направлен на выявление эффективности разработанной нами методики коррекции нарушений осанки у детей старшего дошкольного возраста. Было проведено четыре обследования состояния опорно-двигательного аппарата, по аналогичным методикам, что и в констатирующем эксперименте.

Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанная нами программа физического воспитания, учитывающая особенности развития конкретного признака дефекта осанки, дает более эффективные результаты по сравнению с обычными занятиями, проводимыми по традиционной программе. У детей экспериментальной группы произошла стабильная коррекция осанки, у большинства из них показатели состояния опорно-двигательного аппарата достигли нормы, у остальных же произошло уменьшение степени развития дефектов.

Таким образом, под воздействием систематических занятий корригирующими упражнениями по разработанной нами комплексной программе физического воспитания, учитывающей определенный признак нарушения осанки, у 59% детей экспериментальной группы отмечено восстановление нормальной осанки и стабильная коррекция ее дефектов. У остальных детей произошло достоверное уменьшение степени развития всех признаков нарушений осанки. В контрольной же группе, в которой занятия проходили по традиционной программе физического воспитания, адаптированной к специфике состояния опорно-двигательного аппарата дошкольников, лишь по трем видам нарушений осанки отмечены достоверные изменения. Всего 19% обследованных детей полностью устранили нарушения осанки.

Выявленная динамика развития нарушений осанки у детей, несомненно, свидетельствует о том, что в дошкольных учреждениях вопросу коррекции дефектов осанки уделяется недостаточно времени, что ведет не к улучшению, а к прогрессированию различных предпатологий опорно-двигательного аппарата у школьников.

Сравнительный анализ традиционной и экспериментальной программ физического воспитания при коррекции и профилактике дефектов осанки у детей 6-7 лет экспериментально доказал эффективность последней.

Проведенные нами исследования дополняют имеющиеся в литературе сведения об особенностях физического состояния детей с нарушениями осанки новыми данными об уровне физического, функционального, двигательного развития и физической работоспособности современных детей 6-7 лет с различными признаками нарушений осанки.

Литература:

1. Белянова Н.Т., Полецкий Б.П. Следите за своей осанкой: Метод.рек. для школьников 4-8 классов, - Магнитогор, 1981. - 26 с,
2. Великанова Е.А. Восстановление рессорной функции стопы при плоскостопии Текст. / Е.А. Великанова, Д.А. Ефимов, А.А. Тихонов // Биомеханика — 2006.
3. Кузнецова, Н. Деформация стопы (комплексное лечение в косметологическом центре) Текст. / Н. Кузнецова, Т. Корневая // Эстетическая медицина. — 2007. № 2. — С. 219 — 222.

4. Ловейко И.Д. Лечебная физическая культура у детей при дефектах осанки, сколиозах и плоскостопии / И.Д. Ловейко. - Л.: Медицина, 1982. - 143с.
5. Макарова Э.В. Физическая реабилитация детей со сколиозом I степени в специализированных дошкольных учреждениях: Автореф. дисс. ... канд. наук по физ. воспитанию и спорту. - Киев, 2003. - 22 с.
6. Музурова Л.В., Злобин О.О., Аристова И.С. Нарушение осанки во фронтальной плоскости и ее профилактика // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 12 – С. 54-55
7. Стеркина Р.Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6. – с. 2-14.
8. Шорин Г.А., Мутовкина Т.Г., Тарасова Т.А. Пути совершенствования оздоровительной работы в детских дошкольных учреждениях // Проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса в ИФК: Матер.научно-метод. конф. – Челябинск: ЧГИФК, 1994. – С. 85-87.

Назаревская Тамара Николаевна

учитель-дефектолог

Специальная (коррекционная) школа № 486, г.Москва

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Описываются направления здоровьесберегающей работы в коррекционном образовательном учреждении с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *развитие, здоровье, Федеральный государственный стандарт общего образования нового поколения.*

Охрана детского здоровья является неотъемлемым направлением деятельности любой школы во все времена. Однако результативность этой деятельности во многом зависит от целей образовательного процесса, доступных способов и средств их достижения. В условиях внедрения в массовое образование нового Федерального государственного стандарта общего образования актуально исследование новых возможностей, открывающихся в здоровьесберегающей работе школы. Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения,

дети с ограниченными возможностями здоровья имеют больший шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению.

Охрана и укрепление здоровья детей, формирование привычки к здоровому образу жизни были и остаются одной из первостепенных задач специальных коррекционных школ.

Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н.К. Смирнова, - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Важная составная часть здоровьесберегающей работы школы – это рациональная организация урока. Показателем рациональной организации учебного процесса являются:

1.Объем учебной нагрузки – количество уроков и их продолжительность, включая затраты времени на выполнение домашних заданий.

2. Нагрузка от дополнительных занятий в школе.

3. Занятия активно-двигательного характера: динамические паузы, уроки физической культуры, спортивные мероприятия и т.п.

От соблюдения гигиенических и психолого-педагогических условий проведения урока в основном и зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности.

В своей работе мы используем следующие здоровьесберегающие технологии, сохранение и стимулирование здоровья:

- Динамические паузы – во время уроков, от 2 до 5 минут, по мере утомляемости детей. Рекомендуется для всех детей в качестве

профилактики утомления. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида урока.

- Подвижные игры - игры подбираются в соответствии с психофизическим состоянием младшего школьника с ОВЗ.

- Релаксация. Можно использовать спокойную классическую музыку, звуки природы. В нашем учреждении создан специальный релаксационный кабинет.

Определяем и фиксируем психологический климат на уроке, проводим эмоциональную разрядку, строго следим за соблюдением учащимися правильной осанки, позы в течение урока.

В состав упражнений для физкультминуток включаем: упражнения по формированию осанки, укреплению зрения, укреплению мышц рук, отдых позвоночника, упражнения для ног, упражнения на ковре, релаксационные упражнения для мимики лица, потягивание, массаж области груди, лица, рук, ног, психогимнастика, упражнения, направленные на выработку рационального дыхания.

Пальчиковая гимнастика - проводится в любой удобный отрезок времени (в любое удобное время).

Гимнастика для глаз – ежедневно по 3 – 5 минут, в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки на уроке. Рекомендуется использовать наглядный материал показ педагога.

Гимнастика дыхательная – в различных формах физкультурно-оздоровительной работы.

Примеры упражнений:

1. Упражнение «Колокольчик» способствует доброжелательному настрою и сближению школьников. Проговариваемые детьми (учителем) слова-приветствия. Ребенок вытягивает ладошку, колокольчиком здороваемся, приговаривая: «Здравствуй, (имя ребенка) мы тебе рады!» Улыбаемся!

2. Используются упражнения для снятия усталости глаз: «Бабочка»:

«Бабочка – красавица села на указку, глазками её поймай-ка и за ней понаблюдай-ка».

Педагог производит указкой движения в различных направлениях, ученики тем временем выполняют движения глазками. На любом занятии или уроке с детьми важно организовывать релаксационные минутки, которые помогут школьнику снять эмоциональное напряжение.

3.Упражнение «Коровка» (рис.1):

Как Бурёнки на лугу щиплют травку по утру.

Ну-ка глазки закрывай, на полянке отдыхай.

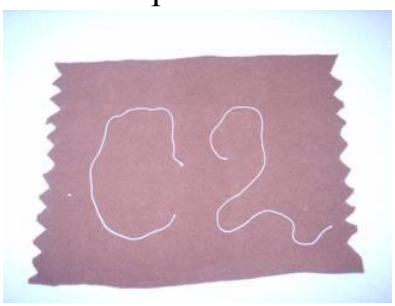
Ветерок траву качает, она щёчки наши гладит.

Нам спокойно и легко, отдохнули хорошо.

Лёгкие прикосновения и поглаживания благоприятно сказываются на эмоциональном состоянии ребёнка, способствуют снятию мышечных зажимов, помогают расслабиться.

4.Упражнения для развития мелкой моторики рук и сенсорных способностей школьников.

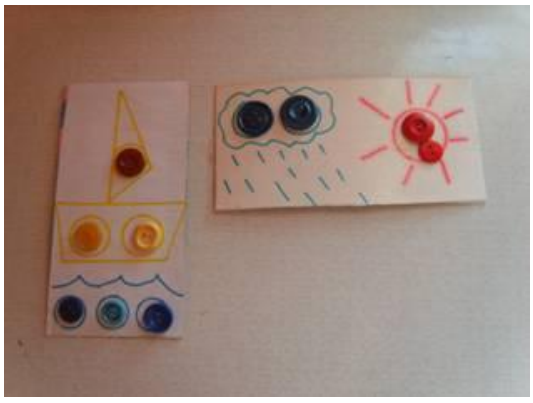
- «Коса» - нанизывание резинок для волос рис.1



- «Шнуровальные планшеты» - изготовить совместно с детьми, что повысит их заинтересованность к уроку.

- «Ниткопись» - ниточкой выкладывается буква или цифра на коврике из ткани (рис.2)

Рис.2



Способствует развитию координации кистей рук.

5. Игры с пуговицами, катушками, прищепками – развивают не только мелкую моторику рук, но и зрительную память и внимание(игры

изготавливаются вместе со школьниками). (рис.3)

Использование здоровьесберегающих технологий в деятельности учителя-дефектолога становится перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Один из эффективных способов сопровождения здоровья учащихся с ОВЗ – реализация здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе. Помнить, что развивающее образование – это лишь возможность сохранения здоровья ребенка, а реализация этой возможности требует повышения культуры профессиональной деятельности и личностного роста всех педагогов.

Литература:

1. Безруких М.М. Проблемные дети. – М.: УРАО, 2010. – 286 с.
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе.- М.: . 2010– 96 с.

Никитина Татьяна Сергеевна

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

учитель-дефектолог ГБОУ ПК№16

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ

Научный руководитель: проф. Селиверстов В.И.

В статье семья рассматривается с точки зрения реабилитационной ресурсной системы, и обсуждаются формы работы с семьей, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, в том числе домашнее визитирование. Автор проводит теоретическое исследование, посвященное особенностям внутрисемейного общения детей с ЗПР в семье, родительским позициям, а также содержанию психолого-педагогического сопровождения семьи. В статье обсуждается возможность рассмотрения психолого-педагогической помощи семье через призму задач тьюторского сопровождения. Автор делает выводы, что работа с семьей, воспитывающей ребенка с ЗПР, является одним из факторов, влияющих на возможности компенсации трудностей ребенка в развитии.

Ключевые слова: семья, воспитывающая ребенка с ЗПР, внутрисемейные отношения, родительская позиция, психолого-педагогическое сопровождение, домашнее визитирование, тьюторское сопровождение.

У детей с задержкой психического развития нарушения познавательной, эмоционально-волевой и речевой сфер ограничивают получение информации из окружающего мира, приводят к нарушению средств общения, обедняют социальный опыт, создают трудности адаптации. В связи с этим разработка дифференцированной психокоррекционной помощи этим детям с учетом особенностей психического развития в условиях перехода к инклюзивному обучению становится актуальной проблемой коррекционной психологии (Е.А.Захарова).

Рост числа детей дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии, обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях, ставит задачу профессионального дифференцированного подхода к коррекционно-развивающей помощи этим детям с учетом специфики имеющихся нарушений, а также организации психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ЗПР.

Семья – один из первых и важнейших институтов социализации ребенка. Психическое развитие ребенка, в первую очередь, опосредовано общением и взаимодействием с родителями. Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, рассматривает ее в качестве реабилитационной структуры, изначально обладающей потенциальными возможностями создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (В.В.Ткачева).

В задачи семейного воспитания входит подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях, усвоение ими знаний, умений и навыков, образующих фундамент формирования и успешного функционирования личности.

Выступая в качестве субъекта воспитания, каждая семья выполняет эту функцию в зависимости от социального и социально-психологического состояния и педагогической грамотности родителей (Е.В. Павлова).

Таким образом, развитие психологической компетентности родителей, культуры внутрисемейных и детско-родительских отношений является одной из ключевых задач деятельности психолого-педагогической службы системы образования, специалистов различного профиля (педагогов, тьютеров, педагогов-психологов, учителей-дефектологов).

Ряд исследователей выделяет следующие этапы включения ребенка с нарушениями развития и его семьи в социальную среду образовательного учреждения:

- Индивидуальная работа с ребенком и его семьей
- Групповая работа с детьми и родителями, в том числе с детско-родительскими группами
- Досуговые и праздничные мероприятия
- Участие в проектной деятельности и конкурсах
- Интегрированная группа детского сада
- Подготовка детей и их родителей к школьному этапу образования (Ю.Н. Борисова).

Важным является такая форма просвещения родителей, как домашнее визитирование, в процессе которого специалист предоставляет по запросу родителей рекомендации для организации развивающей предметной среды ребенка дома.

Дошкольное детство – это особый период в развитии ребенка, когда развиваются самые общие способности, которые необходимы любому человеку в любом виде деятельности. «Умение общаться с другими людьми, действовать совместно с ними, способность хотеть, радоваться и огорчаться, познавать новое, пускай наивно, но зато ярко и нестандартно, по- своему видеть и понимать жизнь – это и еще многое другое несет в

себе дошкольное детство»,- писал Л.А.Венгер. Младший школьный возраст, по мнению ученых, является максимально благоприятным для преодоления отставания в развитии детей и необходимо полностью использовать его возможности.

Исследований внутрисемейного общения детей с задержкой психического развития немного. Выделяют наиболее важные их направления и результаты.

Изучение стиля отношений родителей со своими детьми-дошкольниками показало, что в семьях детей с задержкой развития, преобладают формально-требовательные отношения взрослых к ребенку (40 %). В семьях нормально развивающихся дошкольников этот стиль отношений присутствует реже (25%).

Восторженно-опекающие оценочные суждения родителей детей с задержкой развития имеются в 35% семей. При нормальном развитии дошкольников в семье преобладают данные суждения родителей о детях (50%).

Справедливо-требовательный стиль оценочных отношений почти одинаково встречается в сравниваемых группах семей (Е. Н. Васильева).

По мнению, Я.В. Крючевой: «не имея глубоких знаний о природе задержки психического развития, родители не всегда понимают трудности детей в обучении, неадекватно оценивают их возможности, не осознают своей роли в воспитании и развитии таких детей; более того, они испытывают чувство неудовлетворенности вследствие несбывшихся ожиданий, что негативно отражается на их отношениях. Противоречие между восприятием родителями ребенка как имеющего задержку в своем психическом развитии и предъявлением к нему требований как к нормально развивающемуся и является чаще всего причиной неэффективных взаимоотношений между родителями и детьми. Их результат - утрата так необходимых детям этого возраста теплых, защищающих их контактов с самыми близкими людьми, эмоциональная

отчужденность детей от родителей, избегание контроля своего поведения со стороны отца и матери».

По мнению Р.Д. Тригера, в последние десятилетия появляется все больше работ, показывающих и доказывающих влияние социальных, семейных условий жизни ребенка на компенсацию или декомпенсацию задержки психического развития. (А. В. Запорожец; Р. Кэмпбелл; М. И. Лисина; М. Раттер; Е. А. Смирнова; А. С. Спиваковская и др.). Несомненно, что для душевного равновесия ребенка важны чувство своей значимости для родителей, уверенность в их любви к себе. Восприятие, а затем и осознание ребенком своего положения в семье определяют его реакции на происходящее и, более того, в значительной мере являются основой для существующих и будущих отношений с людьми.

Большое внимание уделяется личностной зависимости детей с задержкой психического развития от семьи (М. Вагнерова, Г. В. Грибанова, Е. М. Мастюкова, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер и другими). Именно в семье дети черпают уверенность, чувство опоры и помощи в преодолении всевозможных трудностей, встречающихся на их жизненном пути. В частности, К. С. Лебединская показала, что в семье, уделяющей ребенку внимание, следующей рекомендациям врача, педагога, психолога, задержка развития соматического генеза, а в ряде случаев - и церебро-органического, может быть в значительной мере компенсирована.

К сожалению, разработки по целенаправленному просвещению родителей, имеющих детей, отстающих в развитии, почти отсутствуют. Наиболее теоретически обоснована и методически оснащена программа педагогической помощи родителям в позитивном формировании личности ребенка с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста Т. А. Егоровой. В качестве ключевых характеристик при изучении конструктивных или деструктивных родительских позиций выделяются следующие параметры:

- уровень опеки

- количество предъявляемых ребенку требований и запретов
- степень родительской тревоги и воспитательной неуверенности
- содержание общения в системе «ребенок - родители».

Многие родители не осознают болезненного состояния своего ребенка, обусловленного недостаточностью деятельности центральной нервной системы, не стремятся ему помочь. Наоборот, двигательная расторможенность, возбудимость или, наоборот, излишняя вялость, другие болезненные проявления вызывают негативные реакции матери и других родственников. Нередко они относятся к поведению такого ребенка как к сознательному желанию им досадить. Часто требуют достижений, явно превышающих его возможности. Способ общения многих матерей со своими детьми - либо формально-императивный (окрик, приказ, наказание), либо уход от решения проблем, связанных с жизненными потребностями ребенка.

Неудовлетворенная потребность ребенка в любви, ласке, доброжелательном внимании матери, неуверенность в ее любви приводят к появлению вторичных отклонений, но не органического, а психогенного происхождения: нарушению общения, замедлению развития личности, деформации процесса социализации. Дети с задержкой развития фиксированы на отношениях с матерью, братьями, сестрами.

Обратная сторона гиперзначимости семейных отношений для ребенка состоит в том, что предельно уменьшается личностно значимое общение с взрослыми и детьми, не находящимися с ними в семейных отношениях. Это ведет к неполноценному социальному развитию личности ребенка (Р.Д.Тригер).

Для помощи отстающим в развитии детям необходима систематическая разъяснительная работа с их родителями.

В работе с родителями основное внимание уделяется стилю и содержанию внутрисемейных отношений в системе «взрослый — ребенок», прежде всего, «мама — ребенок».

Основные направления психолого-педагогической помощи семье, по мнению ряда исследователей, являются:

- информирование родителей в отношении особенностей развития детей и ухода за ними;
- формирование понимания проблем ребенка в интеллектуальном, речевом, физическом и психическом развитии;
- обучение методам воспитания детей с нарушениями в развитии с учетом индивидуальных особенностей ребенка;
- обучение специальным навыкам и приемам взаимодействия с детьми (Л. В. Богомолкина, Т. В. Масленникова).

Составление индивидуальной программы реабилитации ребенка с задержкой психического развития и разработки плана мероприятий по реализации индивидуального плана ребёнка совместно с родителями – важный этап работы с семьей. При этом возможно использование различных методик, позволяющих оценить психофизическое развитие ребенка по функциональным зонам когнитивного развития.

Включение родителей в процесс коррекционно-развивающей работы с ребенком позволяет с одной стороны, создать возможности для организации подготовленной среды у ребенка дома, а с другой стороны, в процессе совместных занятий с ребенком родители получают понимание ресурсных зон развития ребенка, понимают собственные родительские позиции и ограничения. Кроме безусловной любви и принятия ребенка таким, какой он есть, взрослый еще является и посредником между ребенком и окружающей его социальной и предметной средой. Внимательно наблюдая за ребенком в процессе занятий, радуясь его успехам и достижениям, замечая его интересы, получая консультацию педагога, родители могут научиться создавать развивающую среду для ребенка и в домашних условиях, тем самым повышая эффективность коррекционно-развивающей работы в целом. Использование различных модификаций краткосрочных программ обучения детей на начальных

этапах, создание специально подготовленной среды в домашних условиях и в условиях учреждения, включение родителей и работа с семьей позволяет организовать образовательный процесс, включающий 3 блока:

- совместная партнерская деятельность взрослого с детьми, детско-родительское общение и взаимодействие
- специально организованное обучение
- свободная самостоятельная деятельность детей.

Таким образом, деятельность специалиста, сопровождающего семью, возможно рассматривать через призму задач тьютерского сопровождения, которое включает:

- консультирование родителей по вопросам организации обучения и воспитания ребенка,
- информирование о трудностях, которые испытывает ребенок при освоении тех или иных действий и операций, о состоянии его внимания, о его поведении и характере общения со сверстниками и педагогами,
- о методах помощи ребенку в семье и образовательном учреждении.
- о формах организации деятельности и общения ребенка в условиях семьи.

Организация психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития, является важным фактором, определяющим степень и возможности компенсации трудностей ребенка в развитии. Данная проблема нуждается в продолжении экспериментального изучения.

Литература:

1. Богомолкина Л. В., Масленникова Т. В. Взаимодействие специалистов ДОУ с родителями // Ж. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006. — № 2.
2. Борисова Ю.Н. Социализация семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, в условиях лекотеки// Особый ребенок: формирование адекватной жизненной перспективы: материалы II межрегиональной научно-практической конференции (6-10 декабря 2012)/ Под ред. А.Ю.Белогурова, О.Е.Булановой, Н.В. Поликашевой. – М.: 2012г.
3. Егорова Т. А. Педагогическая помощь родителям в формировании отношения к миру у старших дошкольников с задержкой психического развития. Автореф. канд. дисс. — СПб., 2006.

4. Захарова Е.А. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи – Авт. Канд.диссертации, Н.Новгород, 2011.
5. Павлова Е.В. Отечественный и зарубежный опыт формирования педагогической культуры родителей//Особый ребенок: формирование адекватной жизненной перспективы: материалы II межрегиональной научно-практической конференции (6-10 декабря 2012)/ Под ред. А.Ю.Белогурова, О.Е.Булановой, Н.В. Поликашевой. – М.: 2012г
6. Ткачева В.В. Психологическая помощь семье ребенка с отклонениями в развитии как актуальное направление современной специальной психологии // Сборник материалов научно-практической конференции по психологии развития «Другое детство», 25-27 ноября 2009 года, МГППУ.
7. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2008. — 192С: ил. — (Серия «Детскому психологу») – с.12

Перова Анастасия Сергеевна

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СЛУХОЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ (С ПОМОЩЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СЛУХОВЫХ АППАРАТОВ) ФРАЗ РАЗГОВОРНОГО ХАРАКТЕРА У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Научный руководитель: к.п.н., Яхнина Е.З.

В статье предоставлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение возможностей слухозрительного (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) восприятия фраз разговорного характера, используемых во внеурочной деятельности, глухими учащимися младших классов.

Ключевые слова. *Глухие учащиеся младших классов, слухо-зрительное восприятие, индивидуальные слуховые аппараты, незнакомый диктор, фразы разговорного характера.*

Формирование у глухих детей устной речи – одна из важных и сложных проблем сурдопедагогики. К настоящему времени в отечественной сурдопедагогике сложилась целостная система формирования и развития устной речи у глухих детей школьного возраста, которая базируется на исследованиях В.И.Бельтюкова, Н.А. Волковой,

С.А. Зыкова, Т.С. Зыковой, А.Г. Зикеев, Е.П. Кузьмичевой, Э.И. Леонгард, Л.Н. Носковой, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхниной и др.

Развитие у глухих школьников речевой деятельности, воспитание речевого поведения, потребности в устной коммуникации со слышащими людьми являются важнейшими направлениями образовательно-коррекционной работы, способствующими более полноценному личностному развитию учащихся, их социальной адаптации и интеграции в обществе. Речевая активность, желание и умение вступать в речевой контакт с окружающими, воспринимать информацию и реагировать на нее на основе словесной речи предполагает определенный уровень развития слухо-зрительного восприятия речи (с помощью слуховых аппаратов) и произношения, обеспечивающий устную коммуникацию со слышащими людьми.

Известно, что одним из важных резервов в активизации развития восприятия и воспроизведения устной речи у глухих детей является целенаправленная внеурочная работа (К.А. Волкова, Т.И. Галишникова, Е.П. Кузьмичева, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхнина и др.). Именно в процессе внеурочной деятельности возможно расширить круг речевых партеров глухих детей, активизировать развитие у них навыков восприятия и воспроизведения устной речи как необходимого условия, обеспечивающего устную коммуникацию.

Проводимое исследование направлено на разработку путей активизации развития у глухих школьников слухо-зрительного восприятия (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) устной речи разных дикторов.

В статье представлены материалы констатирующего эксперимента, направленного на изучение возможностей слухо-зрительного восприятия (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) речевого материала, связанного с внеурочной деятельностью, глухими учащимися первых-вторых классов при общении с незнакомым педагогом, к чьей манере речи

и особенностям артикуляции воспитанники не привыкли. По результатам проверок можно предположить возможности учеников в слухо-зрительном восприятии устной речи в процессе общения с новыми речевыми партнерами.

Констатирующий эксперимент проводился на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната I вида №37 города Москвы. В нем участвовали ученики первых - вторых классов. У всех детей сенсоневральная глухота (по заключению московского сурдологического центра). Все учащиеся протезированы цифровыми слуховыми аппаратами; в школе дети пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами постоянно.

При анализе школьной документации было выяснено также, что у большинства воспитанников (84%) родители имеют нарушения слуха; из них у 33% детей родители глухие; только у 16% детей слышащие родители. Таким образом, можно предположить, что в условиях семейного воспитания общение на основе устной речи у большинства детей весьма ограничено: главным резервом в развитии устной коммуникации у данных учеников является активная работа в данном направлении в школе.

Констатирующий эксперимент проводился в конце первого и второго года обучения. В нем участвовали одни и те же ученики, что позволило сопоставить полученные результаты. Подчеркнем, что в образовательно-коррекционном процессе в школе, в том числе во внеурочное время, реализованы требования к организации слухоречевой среды, к активному развитию навыков устной коммуникации детей, включая развитие речевого слуха, слухо-зрительного восприятия устной речи и ее воспроизведения (при постоянном использовании электроакустической аппаратуры) (Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., 2011)

Для проведения констатирующего эксперимента были специально разработаны списки фраз, используемые в процессе устной коммуникации с учащимися первых и вторых классов во внеурочное время. В списки

включались фразы, соответствующие программным требованиям по обучению языку в первых-вторых классах (Программа специальных(коррекционных) образовательных учреждений Івида, 2005г.).

В констатирующем эксперименте использовались два списка, что исключало передачу контрольного материала детьми друг другу после проведения обследования. Разработанные списки состояли из 20 фраз: четырнадцати вопросительных фраз, четырех побудительных фраз и двух повествовательные фраз. Списки сбалансированы по количеству слов во фразах.

Приведем списки фраз.

Список 1. Возьми ручку и карандаш. Подойди к доске. Ты выучил(а) уроки? Полей цветы. Сегодня хорошая погода. Что задано по математике? Кто сегодня дежурный? У тебя есть тетрадь? Ты будешь играть в прятки? Открой форточку. Ты выучила(а) стихотворение? Сколько тебе лет? Ты любишь читать книги? Что ты делал(а) после обеда? Что ты делал(а) после завтрака? У тебя болит голова? Постройтесь парами. Как зовут твою маму? У тебя есть собака? Ты хочешь пить?

Список 2. Возьми книгу и тетрадь. Сядь на место. Ты выполнил(а) домашнее задание? Вытри доску. Сегодня дежурит Петя. Что задано по чтению? Какая сегодня температура воздуха? Ты хочешь играть в футбол? Закрой форточку. У тебя есть карандаш? Ты решил(а) пример? Как тебя зовут? Ты любишь гулять на улице? Что ты делал(а) после прогулки? Что ты ел(а) на обед? У тебя болит живот? Постройтесь в шеренгу. Как зовут твоего папу? У тебя есть кошка? Ты хочешь яблоко?

Констатирующий эксперимент проводился индивидуально с каждым учащимся. Каждый сеанс обследования длился не более 20-25 минут, чтобы исключить влияние утомляемости учащихся на результаты обследования. Ученики воспринимали устную речь педагога с помощью индивидуальных слуховых аппаратов в режиме, определенном для постоянного пользования.

В констатирующем эксперименте диктором был педагог, незнакомый ученикам (автор статьи).

При проведении обследования использовались предметы и картинки, что позволяло приблизить коммуникативную ситуацию к естественным условиям. Ученик располагался на расстоянии 1 – 1,5 метра от диктора, что также способствовало моделированию естественной коммуникативной ситуации. С этой же целью диктор предъявлял каждую фразу до двух раз.

В процессе проведения обследования ученик слухозрительно (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) воспринимал фразу и действовал соответствующим образом: выполнял задание и отчитывался, отвечал на вопрос, повторял сообщение. Диктор не побуждал ребенка ни к каким действиям, так как оценивались естественные коммуникативные речевые и неречевые реакции ученика.

Если ученик затруднялся в слухозрительном восприятии фразы, он прочитывал ее по табличке и выполнял задание (отвечал на вопрос, повторял сообщение). Тем самым педагог выяснял причину затруднения ученика: она состояла в слухозрительном восприятии речевого материала или в понимании учеником смысла фразы, владении определенным словарем. Ответы учащегося на протяжении всей проверки не оценивались, ассистент (учитель индивидуальных занятий) фиксировал результаты обследования в протоколе.

Рассмотрим результаты слухозрительного восприятия фраз учениками первого класса. После первого предъявления большинство фраз (65%) восприняли 33% учащихся, половину фраз (50%) восприняли 16%учащихся, 35% фраз - 33% учащихся. После второго предъявления большинство учащихся (66%) восприняли больше половины фраз (65%-80%), 16% учеников восприняли половину фраз (50%), 16% детей восприняли 45% фраз. Как и следовало ожидать, результаты восприятия фраз после второго предъявления оказались выше. Те фразы, в восприятии которых дети затруднялись даже после двух предъявлений, при чтении по

табличкам они сразу выполняли задания, отвечали на вопросы и т.п. Это свидетельствовало о том, что данный речевой материал им знаком, однако слухозрительное восприятие данного речевого материала развито недостаточно. Важно подчеркнуть, что все ученики при восприятии контрольного материала сразу выполняли задания и давали речевой ответ или отвечали на вопросы и т.п., что свидетельствует о правильном подходе к формированию у них определенных навыков речевого поведения. Однако произносительная сторона речи только у части учеников была охарактеризована как достаточно внятная. Полученные факты свидетельствовали о том, что даже отработанный и часто используемый во внеурочное время речевой материал большинство первоклассников в общении с новым педагогом затруднялись воспроизводить достаточно внятно, т.е. понятно для окружающих.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента после второго года обучения в школе. После первого предъявления большинство учащихся (66%) восприняли больше половины фраз (50%-80%), 16% учащихся – 45% и 16% учеников – 40%фраз; после второго предъявления 100% учащихся восприняли все фразы. При восприятии фраз ученики выполняли задание и давали речевой ответ, отвечали на вопросы и т.п., что свидетельствовало о сформированности у них определенных навыков речевого поведения. Характеризуя произносительную сторону речи учащихся, отметим, что большинство детей старались говорить достаточно внятно, реализуя в самостоятельной речи навыки произношения. Эти данные свидетельствуют о реализации во внеурочной работе требований к развитию произносительной стороны речи учеников.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о том, что при соблюдении в образовательном учреждении педагогических требований к организации слухоречевой среды, специальной работе по развитию восприятия и воспроизведения устной речи, в том числе во внеурочное время, большинство учеников после первого года обучения и

все дети после второго года обучения слухозрительно (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) воспринимали речевой материал, который постоянно использовался во внеурочной работе, даже при общении с незнакомым диктором. Это позволило предположить, что уже в младших классах во внеурочное время круг речевых партнеров глухих детей может быть расширен, что будет способствовать их более успешной социальной адаптации. В дальнейшей работе автора предполагается разработать пути активизации развития у глухих детей навыков восприятия устной речи разных дикторов, в том числе организационные формы внеурочной работы, способствующие устной коммуникации глухих школьников с более широким кругом речевых партнеров, включая слышащих сверстников.

Литература:

1. Кузьмичева Е.П., Федосова И.Ф. Развитие слухового восприятия учащихся первого класса – М.: Просвещение, 1996.
2. *Кузьмичёва Е.П., Яхнина Е.З.* Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.
3. Яхнина Е.З. Организация слухоречевой среды в процессе воспиательной работы с детьми, имеющими нарушения слуха: в кн. Педагогические технологии воспиательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида, часть 1 / под ред. Речицкой Е.Г. – М.: ВЛАДОС, 2009

Попова Светлана Сергеевна

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ 2 – 3 ЛЕТ И ИХ СЕМЬЯМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Научный руководитель: профессор Московкина Алла Григорьевна

Разработаны технология коррекционно-педагогической работы и комплексная программа по преодолению нарушений познавательного развития у детей 2-3-х лет с

органическим поражением центральной нервной системы с помощью различных видов театрализованной деятельности. Предложенный комплекс психокоррекционных методов, а также приемы и методы коррекции детско-родительских взаимодействий имеют практическое значение и могут быть использованы в работе служб ранней помощи, групп временного пребывания и коррекционных групп дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: *органическое поражение центральной нервной системы, ранняя помощь, театрализованные игры, социально – культурные технологии.*

Современные позитивные изменения в мировом образовательном пространстве предопределили новое законодательно-правовое и научно-методическое обеспечение ранней социальной интеграции детей с первых лет жизни. Интенсивно развиваются новые области педагогических знаний (педагогика индивидуальности, раннего вмешательства, раннего включения).

В настоящее время сложились условия для целенаправленного решения конкретных проблем, связанных с обеспечением психолого-педагогической и медико-социальной помощью детям с особыми потребностями и их семьям. Современные научные исследования показывают критическое значение первых двух-трех лет жизни в развитии ребенка, так как это **с**енситивный период для развития его речи, чувственного познания мира, формирования психики. В этот период закладывается фундамент развития ребенка [2,с. 37].

Трудно переоценить роль семьи, отношений с матерью, раннего опыта и социального окружения в формировании личности ребенка. Поэтому именно семья несет ответственность за воспитание ребенка в первую очередь. В связи с этим программы ранней помощи стали семейно ориентированными, направленными на помощь всей семье, а не только ребенку с нарушениями в развитии. Семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, также необходима помощь для того, чтобы адаптироваться в обществе. Необходимо помочь семье создать оптимальные условия для развития ребенка, осуществить поддержку родителей, помочь им преодолеть трудности в воспитании ребенка с особыми потребностями. При такой поддержке родители имеют реальную

возможность оставить ребенка в семье, обеспечив ему необходимые условия для роста и развития, а не отдавать его в специализированное учреждение, лишив главного - родительской любви и заботы[6, с. 39].

Служба ранней помощи (СРП) создаётся для детей от 2-х месяцев до 3-х лет с выявленными нарушениями развития или риском нарушения, не посещающих образовательные учреждения. Деятельность СРП основана на межведомственном подходе, включающем методы и технологии медико – социальной и психолого – педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста с выявленными нарушениями развития (риском нарушения) и их семьям, находящимся в кризисной ситуации. Деятельность СРП регулируется Приказом Департамента образования города Москвы от 15.12.2006 № 817 - «Примерное положение об организации деятельности Службы ранней помощи».

Целью деятельности структурного подразделения «Служба ранней помощи» является организованная психолого-педагогическая и социальная поддержка семьи, имеющей ребёнка с выявленными нарушениями развития (риском нарушения), не посещающего образовательное учреждение, подбор адекватных способов взаимодействия с ребёнком, методов его воспитания и обучения, коррекции отклонений в развитии.[5, с. 25]

Мы предположили, что познавательное развитие детей с органическим поражением ЦНС и характер межличностных отношений в их семьях взаимосвязаны и имеют свои специфические особенности.

Условиями повышения эффективности коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории являются:

1) оптимизация внутрисемейных взаимодействий;

2) налаживание доброжелательного контакта родителей с ребенком в целях создания особых доверительных отношений;

3) использование средств социально–культурных технологий в коррекционно-развивающей работе с ребенком;

4) предложение заданий с постепенным возрастанием уровня познавательной трудности;

5) присутствие на занятиях со специалистом родителей (лиц, их заменяющих) и их активное участие;

Экспериментальное исследование проводилось на базе структурного подразделения Служба ранней помощи при ГБОУ детский сад компенсирующего вида № 1221 и на базе ГБОУ детский сад № 1249

Контингент детей, посещающих структурное подразделение СРП при ГБОУ детский сад компенсирующего вида № 1221 по результатам МППК

32 % - дети с ЗПР

30% - дети с ДЦП

13% - дети с интеллектуальной недостаточностью

12% - дети с ЗРР

10% - дети с ЗПРР

2% - дети с сочетанными и множественными нарушениями

87 % всех детей, посещающих службу ранней помощи, имели органическое поражение центральной нервной системы. Это дети с ДЦП, с ЗПР церебрально-органического генеза, с интеллектуальной недостаточностью, сочетанными нарушениями.

В констатирующем эксперименте приняли участие 40 детей раннего возраста: 20 детей с нормативным развитием, посещающих первую младшую группу детского сада (контрольная группа), и 20 детей с органическим поражением ЦНС, посещающих структурное подразделение «Служба ранней помощи» (экспериментальная группа).

Психолого-педагогическое обследование проводилось с использованием адаптированной методики Е.А. Стребелевой [7, с. 13], диагностика детско-родительских отношений проводилась с использованием методики **А**.Я. Варги и В.В. Столина[6, с. 21].

Исходными позициями для психолого-педагогического обследования детей раннего возраста стало положение Л.С. Выготского о том, что

развитие ребенка происходит путем усвоения и присвоения общественного опыта в процессе активной деятельности. В раннем возрасте ведущей является предметная деятельность. Именно в процессе становления предметных действий и предметной деятельности происходит развитие моторики, восприятия, мышления и речи [2, с. 162].

При отборе заданий учитывались возрастные закономерности психического развития детей, а также тот факт, что основной способ усвоения общественного опыта – подражание действиям взрослого. Это происходит в тех случаях, когда ребенок уже способен к сотрудничеству, проявляет желание выполнить задание, предложенное взрослым.

При подходах к оценке действий ребенка важной теоретической основой стало положение Л.С. Выготского о том, что психическое развитие детей с психофизическими отклонениями происходит по тем же законам, что и у нормативно развивающихся сверстников [2, с. 53].

Опыт обследования детей свидетельствует о том, что основным показателем их умственного развития являются результаты "диагностического обучения", которое указывает на "зону ближайшего развития". Именно потенциальные возможности определяют способность ребенка в сотрудничестве с взрослым усваивать новые способы действий, поднимаясь, таким образом, на следующую ступень умственного развития. [2, с. 41]

Зона ближайшего развития не только является важным показателем перспектив развития ребенка под воздействием обучения, но и имеет большое дифференциально-диагностическое значение с точки зрения различения детей с задержкой психического развития и умственно отсталых.[7, с. 135]

В процессе обследования у детей с органическим поражением ЦНС отмечались трудности в выполнении всех заданий, требующих поэтапных действий. Они не могли собрать пирамидку и матрёшку, быстро теряли интерес к предложенным игрушкам. Они затруднялись при выполнении

упражнения убрать все пуговицы в банку. Из-за низкой концентрации внимания они быстро теряли суть задания и начинали разбрасывать пуговицы. Они не могли собрать разрезные картинки из двух частей, даже после показа у них не получалось собрать целое изображение правильно, они не могли состыковать линии разреза картинки, не видели в них целого изображения. Только 20 % детей с органическим поражением ЦНС смогли построить из кубиков башню и заборчик с помощью педагога, 8 % детей смогли совместно с педагогом сконструировать забор, остальные дети даже вместе с педагогом не смогли ничего построить. И только 28% детей смогли с помощью педагога собрать доску с прорезями М. Монтессори. При затруднениях дети сразу проявляли агрессию, отказывались от выполнения задания и начинали плакать или кричать, пытались добиться своего силой. Эти трудности в выполнении заданий нами были охарактеризованы, как трудности в зрительном соотнесении образца с его составными частями, с недостаточным развитием наглядно – образного мышления.

Дети с нормативным развитием того же возраста легко собирали доску с прорезями М. Монтессори, помощь детям не потребовалась. Ими был использован в основном метод проб и ошибок, но некоторым удавалось выполнить задание методом зрительного соотнесения. Собирание разрезных картинок вызвало у них трудности, но с помощью стимуляции взрослого они смогли собрать все картинки правильно. Дети самостоятельно и без ошибок смогли собрать пирамидку и матрёшку из 3 деталей. Все упражнения они выполняли последовательно, не проявляя агрессию и негативизм по отношению к педагогу и предлагаемым заданиям.

Исследование детско-родительских отношений с помощью методики Варги А.Я и Столина В.В. показали, что 90% родителей детей с нормативным развитием их принимают и только 10 % - отвергают, а детей с органическим поражением ЦНС отвергают 80 % родителей и только 20

% - принимают. Ответы родителей детей с нормативным развитием показывают высокий уровень кооперации со своими детьми и на средний уровень кооперации указывают ответы родителей детей с органическим поражением ЦНС. Большая часть родителей детей экспериментальной группы отнесли своих детей к категории маленьких неудачников. Полученные данные показывают, что в семьях детей экспериментальной группы как метод воспитания преобладает гиперопека, родители не видят должного потенциала в своём ребёнке и не знают, как правильно строить с ним отношения.

Проанализировав полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты и приняв во внимание особенности познавательного развития и эмоциональной сферы детей экспериментальной группы, а также межличностные отношения в их семьях, мы определили направления и содержание комплекса психо-коррекционных занятий и психолого-педагогической помощи их семьям. Развитие и коррекция познавательной сферы детей осуществлялось с помощью эмоционально – ориентированных средств социально-культурных технологий и оптимизации внутрисемейных взаимодействий.

В научной сфере признана эффективность позитивного терапевтического воздействия культуры и искусства, как на здорового человека, так и на человека с проблемами в развитии. Социально-культурная деятельность во всем ее многообразии занимает достойное место в комплексе мер реабилитации людей с особыми потребностями. Это позволяет рассматривать социально-культурную реабилитацию как самостоятельное направление в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья для решения задачи их успешной интеграции в общество.[9, с. 68]

Социокультурная реабилитация-комплекс мероприятий, включающих культурологические механизмы, направленный на создание психологических механизмов, способствующих постоянному внутреннему

росту и развитию. Приобщаясь к культуре, ребёнок с ограниченными возможностями здоровья становится частью культурного сообщества.

К современным реабилитационным технологиям, которые используются дефектологами в досуговой и культурной деятельности, относятся: игротерапия, куклотерапия, сказкотерапия, драматизация, анимация, психо–драматическая элевация, самоактуализация, музыкотерапия, арттерапия и другие, которые могут быть эффективными при коррекционном обучении детей с ОВЗ.

Для разработки комплексной коррекционной программы нами был выбран метод драматерапии, как одна из наиболее эффективных социокультурных технологий.

В ходе проведения формирующего этапа исследования нами были использованы: адаптированная программа «Каролина» автор Н. М. Джонсон-Мартин, методика О. Н. Новиковской, методика В.Г. Вечкановой, комплексная коррекционно – развивающая программа «Ступеньки» для детей раннего и младшего дошкольного возраста (авторы И.А. Иванова, О.Ю. Кравец, И.А. Рыбкина).

В формирующем этапе исследования приняли участие 10 детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС (экспериментальная группа). На занятиях нами были использованы театрализованные игры и игры - драматизации.

Произведения для инсценировок подбирались на различные лексические темы, с учётом тематического планирования СРП. Когда с детьми проводилось занятие по теме «Зима», разыгрывалась сказка «Заюшкина избушка». Когда проходили тему «Посуда», то театрализовывали произведение «Федорино горе» К. Чуковского, а когда проводилось занятие по теме «Дикие животные», показывали сказку «Колобок». По теме «Овощи» разыгрывалась сказка «Репка» и т.д.

Родители активно участвовали во всех инсценированных сказках, им давались различные роли, они разыгрывали их, импровизируя или

заучивая текст. Иногда давалась одна роль на ребёнка и родителя для укрепления их семейных взаимодействий, в этом случае ребёнок передвигал персонажа или выполнял его движения, а родитель за него говорил (особенно часто это предлагалось семьям, в которых дети не говорили).

Главной задачей педагогической работы являлось создание благоприятных условий для обучения детей, поэтому наша работа была направлена на получение детьми положительных эмоций от занятий, воспитание интереса к игре и театрализованной деятельности.

При обучении по предложенному нами методу дети и их родители являлись не наблюдателями, а активными участниками, т.е. субъектами игрового процесса. Они играли, сами создавали сказку, вместе радовались и веселились. В игре родитель становился ребёнком, начинал лучше понимать своего малыша, больше обращать на него внимания и чувствовать его желания и настроение. Многие родители дома не находят времени просто сесть и поиграть со своим ребёнком, они не хотят и не умеют организовать интересную и понятую для него игру. Родители не всегда знают, как построить общение с ребёнком, пока он не овладел связной фразовой речью, а ведь даже с годовалым малышом, который не может ещё всё сказать словами, можно построить полноценное общение, используя театрализованные игры, во время которых родители учатся общаться со своими детьми.

Для того, чтобы родители продолжали дома играть с детьми, мы давали им выполнять домашние задания, например, им предлагалось обыграть сказку или сделать атрибут для театрализации и задание, например, выполнить пальчиковую гимнастику с использованием пальчиковых или перчаточных кукол, прочитать и обыграть с ребёнком стихотворение.

После проведения коррекционной психолого–педагогической работы с использованием методов социально – культурных технологий

педагогами СПР и родителями были отмечены позитивные изменения в поведении и познавательной деятельности участвовавших в эксперименте детей, родители стали проявлять меньше тревожности по отношению к себе и своему ребёнку, дети стали более общительными и эмоциональными, у них повысился уровень познавательной активности и на других занятиях.

Литература:

1.Вечканова И.Г. «Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» - СПб, 2006
2. Выготский Л.С. «Вопросы детской психологии» - СПб, 1999
3. Гнедова О.Л., Майданюк Л.Е. «Театрализация сказок в коррекционном детском саду» -СПб, 2007
4. Иванова А.Е., Кравец О.Ю. «Коррекционно – развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста» СПб, 2008
5. Разенкова Ю.А. «Система ранней помощи: поиск основных векторов развития» - М, 2011
6. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. «Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста с отклонениями в развитии» - М, 2010
7. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. «Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста» - М, 2010
8. Волков Б.С., Волкова Н.В. «Детская психология от рождения до школы» СПб, 2009
9. «Вопросы детской психологии. Часть II»Под ред. Ананьева Б.Г. М, 1949
10. Хилько Н.Ф. «Социокультурная среда как фактор развития творческой деятельности» Культурологические исследования в Сибири, Вып.1.,Омск, 1999

Пчелкина Татьяна Алексеевна

Логопед АНО «Фантазия»,

Студент дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Руководитель: к.п.н., проф.Шаховская С.Н.

В данной статье мы попытались рассмотреть ряд инновационных приемов при профилактике нарушений письменной речи на основе обучения детей чтению и письму складовым методом с использованием кубиков и таблиц Н.А. Зайцева. Представлен практический опыт работы по методике Н.А. Зайцева в АНО «Фантазия» САО г. Москвы в смешанных по своему составу группах. Эти группы посещают все

желающие – дети с нормой речевого развития, дети с ОНР и ММД, легкой формой аутизма, дети с психическими отклонениями.

Ключевые слова: *Кубики Зайцева, инновационный прием, артикуляционная подсказка, чтение, письмо, профилактика, складовой метод, складовые цепочки, матрица, правила коартикуляции.*

В настоящее время существует социальная востребованность инновационных педагогических технологий, конструирующих оптимальные обучающие и воспитательные системы, в том числе при профилактике нарушений письменной речи. Педагогическая технология представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач развития, обучения и воспитания.

Одной из инновационных технологий, применяемой при профилактике нарушений письменной речи, в настоящее время является система обучения чтению и письму дошкольников Н.А. Зайцева [2].

Задачей настоящей статьи является рассмотрение ряда инновационных приемов, предлагаемых Н.А. Зайцевым, а также авторский вариант изучения согласных букв с использованием зрительных, слуховых и жестовых символов и разработанный нами прием «артикуляционной подсказки», апробированный в детском центре «Фантазия» САО г. Москвы.

Инновационный прием – это новшество, новый прием, в котором целенаправленно либо совершенствуется, дополняется существующий прием (модифицирующий прием), либо используется новое сочетание известных элементов (комбинаторный прием), либо создается прием, основанный на новых идеях и подходах (радикальный прием).

Н. А. Зайцев в начале своей деятельности использовал складовой принцип обучения чтению в работе с иностранными студентами, изучающими русский язык. Понятно, что фонемно-графический метод не мог быть использован для иностранцев. Известно, что складовой принцип применялся Л.Н. Толстым в его «Азбуке» (дал таблицы открытых слогов

СГ). Инновацией Н.А. Зайцева явилась идея «материализации» склада, т.е. его размещение на грани кубика, что дало возможность не только обучать чтению, но и письму с помощью кубиков. В дальнейшем автор кубиков адаптировал свою инновацию для детей.

Склад на грани кубика – это не только слог-слияние (согласный+гласный, например МА, РЕ и т.д.), но и гласная (А, Я и т.д.), а также одиночные согласные с мягким знаком и без (например, БЬ или Б и т.д.). В этом случае любое слово русского языка может быть как прочитано, так и набрано с помощью кубиков (КО-ЛЬ-ЦА). А.Р. Лурия [3] первым этапом процесса письма называет анализ звукового состава слова. «Из звукового потока… должна быть *выделена серия звучаний*, сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих». А.Р. Лурия замечает, что только в словах, состоящих из открытых слогов, выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах же с закрытыми слогами или со стечением согласных выделение нужной последовательности звуков очень затруднено. Второй этап письма – «…выделенные фонемы *или их комплексы* (курсив наш) переводятся в зрительную графическую схему». Опять речь идет о комплексах, т.е. понятие склада (как слияния согласной и гласной, а также как отдельной буквы), не противоречит психофизиологическому анализу А.Р. Лурии. Кубик представляет собой куб, на каждой грани которого изображены согласная буква и слог-слияние с этой буквой. По теории И.Н. Жинкина, слог – это основная произносительная единица языка, и все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами. На кубике изображен как раз слог-слияние, который озвучивается взрослым. Материальность слога подкрепляется также материальностью кубика, который ребенок может взять в руки, проговорить или пропеть, или поставить несколько кубиков в определенном порядке и собрать слово. С фонетической стороны слог-слияние реализуется не как последовательность составляющих его звуков,

а как цельный артикуляционный комплекс, т.е. задается единым блоком нейрофизиологических команд к мышцам. Кубик Зайцева позволяет малышу воспринять слог-слияние как единый артикуляционный комплекс, т.е. как фонетическую единицу. Этот же подход используется логопедами в устной речи в период автоматизации звуков, т.к. слог является минимальной цепочкой звуков, внутри которой действуют правила коартикуляции (например, наложение артикуляции последующего звука на артикуляцию предыдущего).

На ранних этапах овладения письмом и чтением (под письмом понимается выкладывание слов из кубиков) особенно важны процессы анализа и синтеза, т.к. малыш анализирует звуки и переводит их в буквы (письмо), или анализирует буквы и переводит их в звуки (чтение), затем объединяет их в слоги, а из слогов синтезирует слово. С помощью кубиков материализуется сам процесс перевода звуков в знаки (письмо), а знаков в звуки (чтение). Ребенок участвует в этом процессе сначала пассивно, затем вместе со взрослым, а по мере овладения этой деятельностью постепенно проявляет самостоятельность. Вся деятельность организована в форме постоянно сменяющихся игр.

Для осуществления процесса чтения необходимы развитие и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов. В коррекционной работе большое значение придается глазодвигательным упражнениям, т.к. они обеспечивают аналитико-синтетическую работу в звене сложной психологической структуры чтения. Таблицы Зайцева представляют собой столбцы и строки слогов-слияний, объединенных единством или согласной (это столбец), или гласной (это строка). Короткие песенки – «попевки» учат детей следить за строкой слева направо и сверху вниз, что приучает глаза двигаться в нужном направлении. При «письме» (набивании) слов по таблицам дети выбирают из многих слияний искомые, что тоже способствует развитию зрительного анализатора. Развитие акустического анализатора начинается

с самого первого занятия. Сначала это различение неречевых звуков (кубики внутри заполнены железным или деревянным наполнителями). Дети используют кубики как погремушку и различают (классифицируют) их по признаку звучания («железные» - «деревянные»). Затем речевые звуки дифференцируются по звонкости-глухости (для этого есть парные кубики: БУ-БО-БА-БЭ-БЫ-Б и ПУ-ПО-ПА-ПЭ-ПЫ-П и т.д.); по мягкости-твердости (парные кубики МУ-МО-МА-МЭ-МЫ-М и МЮ-МЁ-МЯ-МЕ-МИ-МЬ); гласные и согласные. Кинестетический анализатор также развивается, т.к. кубики бывают картонные, пластмассовые, большие, маленькие. Дети находятся постоянно в состоянии успеха, т.к. все игровые задания выполняются совместно, индивидуально или с помощью взрослого, т.е. ребенок постоянно видит конкретный результат своей деятельности.

«На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается на ряд задач» [5]. Использование кубиков Зайцева помогает отработать каждую задачу отдельно, а затем полученные умения «собираются» как элементы мозаики в единую картину. Взрослый сначала сам разбивает слово на звуки и слияния, ребенок ищет отдельные кубики, ставит их на полку слева направо, следит, чтобы буквы не были перевернуты или положены на бок, затем проверяет правильность, прочитывая только что написанное. Постепенно дошкольник усваивает алгоритм действий. Такая деятельность приводит к сформированности общего поведения, его регуляции, контролю над действиями, намерениями, мотивами поведения.

Только дети с хорошо развитым зрительным и фонематическим восприятием, имеющие достаточные пространственные представления и произношение в норме, а также при наличии элементарных навыков звукового анализа легко выучивают все буквы. Однако большинство детей испытывают трудности.

Практически во всех азбуках и букварях используются зрительные символы-ассоциации для усвоения букв. Приведем пример из «Азбуки Л. Толстого»: О – ослик, Л – лебедь, И – иголка и т.д. Обучение буквам и чтению происходит обычно в период 4,5-7 лет. Это период развития правого (образного) полушария, функция которого – обработка в мозге целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций, интуиции. Поэтому обучение буквам по ассоциациям соответствует возрастным возможностям детей.

В АНО «Фантазия» САО г. Москвы на занятиях учитывается возрастная особенность детей – обработка информации в мозге на основе движения. Буквы изучаются по ассоциациям и жестам.

Жест как прием был предложен Т.А. Ткаченко как дополнительный прием к зрительной символике при изучении гласных и согласных звуков. Например, звук М – контурное изображение коровы, «корова мычит» - жест: указательные пальцы обеих рук приложить к голове, изображая рога. Это создает дополнительную опору восприятию и расширяя звуковую рецепцию [6].

С 2010-2011 учебного года в АНО «Фантазия» проводится формирующий эксперимент по обучению буквам с помощью жеста как дополнительного приема. Наш опыт показал, что озвучивание буквы с помощью ассоциации со словом, начинающимся с соответствующего звука в сочетании с жестовым символом подкрепляет и обогащает звуковой и зрительный образ буквы, т.к. они создают дополнительную опору ее восприятия.

Предлагаем свой вариант изучения согласных букв с использованием зрительных, слуховых и жестовых символов: Ф – фонарик – «нажимать» на кнопочку фонарика; Т – топорик – рубящий жест рукой; К – клоун – руку и ногу отставить, изображая букву; Щ – щенок – погладить себя по правому уху, и т.д.

Кроме кубиков, Н.А. Зайцев применяет несколько настенных таблиц, на которых изображены цепочки складов (термин автора), содержащие одну и ту же согласную, например, БУ-БО-БА-БЭ-БЫ-Б. Одни и те же цепочки расположены в одних таблицах по вертикали, а в других по горизонтали. Таблицы помогают детям: 1) овладеть технической стороной чтения – выучить буквы и слоги-слияния; 2) способствуют развитию звукового анализа слов при письме по таблице (нужно «набивать» указкой предварительно расчлененное на склады слово); 3) способствуют формированию звукового синтеза при чтении слов по таблице (нужно, прочитав склады, соединить их в слово).

Н.А. Зайцев предлагает уникальный инновационный прием: дети находят нужный склад, пропевая или проговаривая цепочку складов – матрицу. Используется возрастная особенность детей – они достаточно быстро заучивают «песенку»-матрицу целиком, не расчленяя ее на отдельные склады. Если ребенок не может узнать склад, чтобы прочитать слово, он пропевает «песенку», «натыкаясь» на искомый склад и таким образом озвучивает склад и читает данное слово. Пропевая матрицу, ребенок опознает склад и таким образом «пишет» слово по таблице или набирает кубиками.

Целью приема поиска нужного склада по матрице является преодоление основной трудности технической стороны чтения – слияния согласной и гласной в открытом слоге, и технической стороны письма – умения разложить слово на минимальные единицы (склады).

В дополнение к описанному выше приему нами разработан новый прием артикуляционной подсказки. Суть приема заключается в том, что при озвучивании слогов-слияний особое внимание детей обращается на положение губ при артикулировании соответствующего гласного звука в складе. Прием обеспечивает многоаспектное восприятия складов, т.к. позволяет сочетать зрительные, слуховые, кинестетические и мышечные ощущения [6].

Обучение приему состоит из трех этапов. На *первом этапе* при знакомстве с гласными буквами и их озвучивании особое внимание детей обращается на положение губ при артикуляции соответствующего гласного звука. Например: У – поезд гудит: «у-у-у!» (предъявляется рисунок) – губы вытягиваются вперед трубочкой; О – «ротик круглый» - движения пальца вдоль круговой мышцы рта; А – плачет девочка (предъявляется рисунок) – рот открыт на два пальца (жест), и т.д.

Т.А. Ткаченко [6] для обозначения гласных звуков разработала зрительные символы в виде геометрических фигур, напоминающих положение губ при артикуляции гласных. В нашем приеме гласные буквы ассоциируются с положением губ и жестом.

Второй этап приема. Дети быстрее запоминают складовую цепочку (матрицу), если при ее пропевании взрослый комментирует артикуляцию гласной в складах, похожих первой буквой и различающихся второй. Это помогает детям охватывать взглядом склад, состоящий из двух букв; анализировать отличие похожих складов, которые отличаются только второй буквой; быстрее научиться сливать согласный с гласной; перейти быстрее к плавному послоговому чтению, т.к. растягивание гласных помогает слитному прочтению слова.

Третий этап. Поиск склада по слоговой цепочке (матрице) без пропевания (песенки), а с помощью собственно артикуляционной подсказки. Например, при написании слова «бочка» нужно найти склад БО. Ребенок обращается к матрице и находит БО по подсказке «круглый ротик», сразу понимая, что второй буквой в слиянии будет О. При этом мы не допускаем распространенной ошибки, при которой вслух озвучивается «Б и О = БО», которая мешает детям сливать согласный и гласный и воспринимать слияние как минимальную языковую единицу. Приводим пример артикуляционных подсказок цепочки складов БУ-БО-БА-БЭ-БЫ. БУ – «ротик трубочкой», БО – «круглый ротик», БА – «ротик на два пальчика», БЭ – «кричим в лесу», БЫ – «низко-низко».

Одни дети быстрее осваивают чтение, они идут от чтения к письму, другие сначала пишут, а только потом начинают читать, поэтому применение приема артикуляционной подсказки требует некоторой дифференциации. Если ребенок осваивает письменные формы речи от чтения к письму, то при чтении и письме сначала дается артикуляционная подсказка, тогда ребенок слышит слияние и находит зрительный образ склада; если от письма к чтению, то сначала ребенок должен найти по матрице и увидеть нужный склад, озвучить его, а только потом дается артикуляционная подсказка как закрепление слухового образа.

Применение приема артикуляционной подсказки показало, что: дети, выходящие в письменную речь от чтения к письму, начинают читать слова раньше своих сверстников, обучавшихся в контрольных группах, т.к. ускоряется овладение навыком слияния согласной с гласной; дети, выходящие в письменную речь от письма к чтению находят склад, но не могут его озвучить, поэтому артикуляционная подсказка помогает научиться связывать зрительный образ склада с его звуковой оболочкой и перейти к чтению; дети начинают самостоятельно читать слова, используя артикуляционную подсказку, жестами вызывая звуковой образ складов, входящих в слово; значительно улучшается произносительная сторона речи, т.к. прием усиливает речевые кинестезии; помогает в работе над словами сложной слоговой структуры.

В течение трех лет идет формирующий эксперимент по отработке авторских приемов обучения буквам с помощью жеста и слияниям с помощью артикуляционной подсказки. Наш опыт показывает, что озвучивание буквы по ассоциации в сочетании с жестовым символом подкрепляет и обогащает звуковой и зрительный образ буквы, т.к. обеспечивает многоаспектное восприятие (сочетание зрительных, слуховых, кинестетических, мышечных ощущений), а прием артикуляционной подсказки способствует быстрейшему усвоению детьми процесса слияния согласной и гласной. Исследование продолжается,

однако уже сейчас можно сделать вывод об эффективности предлагаемых приемов.

Литература:

1.Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда, - М.: Просвещение, 1990, 239 с.
2.Зайцев Н.А. Кубики Зайцева. Учебник для родителей, воспитателей и учителей, - СПб.: ООО «Гранит», 2005, 131 с.
3.Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950
4.Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб.: Союз, 2001а, 240с.
5.Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения, - М.: ТЦ Сфера, 2003, 288 с.
6.Ткаченко Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика, - М.: Владос, 2010, 34 с.

Ржанова Елена Валентиновна

студент дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

РАЗВИВАЮЩАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Научный руководитель: ст.пр. Лынская М.И.

Статья рассматривает вопросы о историческом становлении природной концепции, о экологическом сознании и отношению к природе на разных временных этапах. В статье приведены доводы о важности природного воспитания начиная с самого раннего возраста. Так же, описаны методы коррекции задержки речевого развития посредством использования природного материала.

Ключевые слова: *экологическая среда, природная концепция, экологическое сознание, коррекция задержки речевого развития, экология, сенсорное развитие, ранний возраст.*

В последнее время интерес человечества к проблемам экологии возрастает с каждым днем. Люди стали чаще задумываться об окружающей среде, о ее роли в жизни человека, и о роли человека в сохранении ее целостности. Очень важное место занимает экологическая среда и экологические материалы в работе с детьми раннего возраста. Идеи использования природных ресурсов в воспитании детей являются не новыми, а хорошо забытыми. Еще в XVII веке Я.А. Коменский писал о

необходимости использования природных, растительных материалов в воспитании и образовании детей. Необходимо это было для того, что бы ребенок мог не только посмотреть на материал и поиграть с ним, но и изучить его свойства, в том числе вкус и запах. Так же, эта тема имела важное значение и для многих других ученых и педагогов всего мира, таких как Ж.Ж.Руссо, Ф.Фребель, М.Монтессори, К.Д.Ушинский, Е.Н.Водовозова, Е.И.Тихеева и другие.

Воспитание детей в благоприятной экологической среде, способствует не только полисенсорному развитию, но и воспитывает такие важные качества, как любовь и забота о природе, что немало важно для современной экологической обстановки.

Само слово “экология” было введено немецким натуралистом Э. Геккелем в 1866 году. Она определялась как наука о взаимоотношении живых организмов с окружающей средой и друг другом.

Понятия «природная среда», «окружающая природа», «экологическая среда» - это среда, не измененная человеком или измененная в малой степени. Однако, необходимо помнить что окружающая среда может быть как природной (лес, река, поле, роща и т.д.), так и искусственно созданной (аквариум, грядки, комнатные растения и д.р.)

Экологическое сознание и отношение к природе на протяжении всего экологического опыта значительно менялось. Многие годы в нашем обществе преобладал потребительский, антропоцентрический подход к природе. Главная особенность такого подхода – человек - «мера всех вещей», «хозяин» природы, способный изменять ее для своих потребностей. Однако в последнее время популярность приобретает биоцентрический подход (см. таблицу №1 по И.Д. Звереву) [10], обусловленный концепцией – человек – часть природы.

Таблица 1 – Различия между традиционным и новым подходами

Старая (традиционная) парадигма	**Новая (биоцентрическая) парадигма**
Природа (лес) дает нам ягоды, грибы, поэтому мы должны ее беречь	Природа – “дом” для живых существ, в том числе и человека, самоценность

	природы
Дерево дает нам древесину. Сосна имеет большое народно-хозяйственное значение	Дерево – “дом” для животных, его связь с другими растениями, значения для очищения воздуха, эстетическое, познавательное значение, роль в жизни человека.
Грибы съедобные и несъедобные, ядовитые	Роль грибов в круговороте веществ и в жизни других организмов – связи с деревьями, животными
Помогать природе, улучшая ее, приумножать богатства	Учитывать законы природы, действовать в их рамках, помогать прежде всего организмам, которые живут в измененной среде, рядом с нами
Сурки не наносят большого вреда растениям	Сурки питаются растениями
Вредные и полезные организмы, опасные и съедобные, красивые и некрасивые	Роль каждого организма в природе, их место в пищевых цепочках, самоценность
Срезание веток, сбор гербария, отлов диких животных для коллекций и наблюдений в детском саду	Организация наблюдения за объектами непосредственно в природе, без нанесения ущерба организмам

В неспециальном виде «экологическое образование» осуществлялось уже в древних цивилизациях Запада и в особенности Востока. Экологическая составляющая была частью общей картины мира основоположников философии - Конфуция, Лао-цзы, Демокрита, Аристотеля. В настоящее время экологическое образование принято рассматривать как единую систему, основными компонентами которой выступают дошкольное, школьное, среднее специальное и высшее образование. Однако ряд авторов считают необходимым знакомить детей с окружающей природой, ее формами и свойствами, начиная с раннего, и даже, с младенческого возраста.

Так, например М. Трунов, Л.Китаев считают, что первый год жизни – это период сенсорно-моторного развития. Органы чувств ребенка активизируются сразу же после рождения новой средой, в которой он оказывается. Но важно, чтобы стимулы эти были по возможности естественного происхождения. Лучшее средство обеспечить такую среду – это чаще бывать с ребенком на природе.

В домашних условиях ребенка следует больше знакомить в первую очередь с натуральными предметами и материалами. Лучше предпочесть деревянные игрушки пластмассовым [13].

В раннем возрасте основным принципом организации коррекционного процесса посредством эко-среды – является опора на интерес детей. Интерес — мощный стимул активности детей [3].Для поддержания интереса и приподнятого эмоционального состояния необходимо, как писал Я.А.Коменский(1592-1670 гг.): «все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствам, а именно: видимое – зрением; слышимое – слухом; запахи – обонянием; подлежащее вкусу – вкусом; доступное осязанию – путем осязания» [7] и только при отсутствии данной возможности необходимо прибегать к картинному материалу.

Ж.Ж.Руссо(1712-1778 гг.), так же подчеркивал значение природы в сенсорном воспитании детей, выдвигая на первый план чувственный опыт как единственно достоверный источник познания [6].

И.Г.Песталоцци(1746-1827 гг.) связывал три ступени познания (чувственное восприятие окружающего мира, осознание впечатлений и ступень мышления) с окружающей средой через наблюдение. Полученные знания о природе Песталоцци считал необходимым использовать в практической деятельности, в труде.

Ф.Фребель (1782-1852 гг.) говорил, что ребенок познает природу в сравнении: сравнивая плоды и растения, стоящие рядом, познает их свойства. В процессе ухода за своей грядкой, ребенок старается добиваться лучших результатов, при этом заслуживает похвалу или при недостаточной работе – порицание, что обеспечивает эмоциональный настрой у детей.

М.Монтессори (1870-1952 гг.), так же, на первое место выдвигает воспитание внешних чувств. Главной задачей человечества она считала наблюдение окружающей среды во всем ее богатстве и разнообразии [9]. Средством достижения полноценного физического и психического

развития Монтессори считала направление ребенка к земледельческим работам, к разведению растений и животных, а следовательно к сознательному наблюдению природы.

К.Д.Ушинский(1824-1870 гг.) утверждал что день, проведенный ребенком посреди рощи и полей, «стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» [16]. К.Д. Ушинский указывает, что наглядное обучение должно предшествовать умственным упражнениям и начинаться в самом раннем возрасте. Надо научить ребенка не только думать, но и созерцать и «прежде даже созерцать, чем думать» [15].

Е.Н.Водовозова (1844-1923) впервые в русской педагогике определила круг предметов и явлений природы, с которыми следует знакомить ребенка при наблюдении во время прогулок и экскурсий. Она разработала систему ознакомления детей с природой исходя из возрастного аспекта [4].

Е.И.Тихеева (1866-1944) так же как Ж. Руссо и К.Д. Ушинский предлагает воспитывать детей среди природы, она писала о том, что природа утончает органы восприятия, развертывает условия наглядности, обогащает представлениями и знаниями, благоприятствует обогащению и развитию языка детей [12]. Она говорила о том, что дети, ухаживающие за природой (за грядками, комнатными растениями и др.) попутно расширяют круг своих знаний, представлений, упражняются в мышлении и речи, развивают руку и глаз, наблюдательность [11].

Таким образом, экологическое образование в раннем и дошкольном возрасте было центральным вопросом воспитания и у русских и у зарубежных педагогов. Практически все просветители предлагали начинать воспитывать ребенка посредством природы, начиная уже с раннего или даже с младенческого возраста, с первых дней жизни, понимая природу как средство нравственного, умственного и эстетического воспитания.

Исходя из вышеизложенной природной концепции, целесообразно полагать, что использование природных материалов будет эффективно и в логопедической работе с детьми раннего возраста при коррекции ЗРР.

На первом месте коррекционной работы должно стоять сенсорное развитие. Сенсорное развитие — это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предмета. Ощущения дают информацию о физическом состоянии окружающей среды, предметов, явлений [1]. Одним из основных направлений работы логопеда упорядочить эти ощущения.

Исследование эффективности использование эко-среды при коррекции ЗРР проводилось в три этапа.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось отграничение детей с ЗРР от детей с нормальным речевым развитием. Эксперимент проводился по 4-м направлениям, а именно, исследование: лексической стороны речи; грамматического строя речи; восприятия и понимания речи; подражательной речевой способности

Результаты исследования показали, что у детей с ЗРР выражено снижен уровень экспрессивной речи (см. табл 2). Это выражается в недостаточном умении словесно обозначить знакомый предмет, в недостаточном умении употребить предлоги, и повторить новое слово.

Гораздо меньшие трудности у детей с ЗРР вызывали задания, не требующие активной речи. Они без усилий правильно указывали на называемый предмет, находили его среди других, выполняли заданную манипуляцию, однако была отмечена недостаточность фонематического восприятия.

Таблица 2 - Критерии дифференциальной диагностики

	Нормальное речевое развитие	**Задержка речевого развития**
Активный словарь	Словарный запас и произносительные навыки в норме.	Затруднения в назывании слова, нарушение в звуковом составе слова, наличие парафазий.
Пассивный	Достаточный объем слов в	Достаточный объем слов в

словарь	пассиве.	пассиве.
Употребление предлогов	Достаточное знание предлогов и хорошее качество их произношения.	Использование протопредлогов.
Понимание речи	Достаточный объем предметного и глагольного пассивного словаря	Достаточный объем предметного и глагольного пассивного словаря
Фонематическое восприятие	Без затруднения различает схожие по звучанию слова	Затруднение в узнавании называемых слов
Вербальное подражание	Без затруднений и нарушений в произносительном аспекте повторяет слова за взрослым	Затрудняются повторять как знакомые, так и новые слова.

Следовательно, дети с ЗРР не имеют нарушений в интеллектуальной сфере, развитие их когнитивных процессов соответствуют возрастным нормам. Они обладают достаточным объемом пассивного словаря, однако затрудняются в его активизации. Они понимают речь взрослого и выполняют его просьбы, однако при выражении своих желаний предпочитают использовать жесты, слова-заменители, сокращенные слова.

Второй этап заключался в формировании коррекционных занятий с использованием экологической среды для детей с ЗРР. Коррекционные упражнения по формированию речи у детей охватывали развитие всех органов чувств (осязания, обоняния, слуха, зрения, вкуса), что способствовало повышенному эмоциональному настрою ребенка, предрасположенности его к занятиям и лучшему усвоению материала.

Таким образом, коррекционную работу при коррекции ЗРР, опирающуюся на развитие сенсорного восприятия с использованием экологических материалов можно разделить на следующие разделы:

1. Развитие слухового восприятия и речевого слуха
2. Развитие зрительного восприятия
3. Развитие кинестетического восприятия
4. Развитие обоняния и вкусовых ощущений.

Развитие слухового восприятия и речевого слуха является основой для усвоения звуков речи. Дети учатся различать звуки окружающей среды, например, шуршание листьев, стук, звон, голоса животных и т.п. [17]

Развитие зрительного восприятия включает в себя распознавание цвета, формы, величины. Дети учатся наблюдать, сравнивать, сопоставлять. Детям необходимо показывать реальные предметы и их изображения и учить работать с ними [14].

Развитие кинестетического восприятия способствует формированию и совершенствованию понимания речи, а недостаток кинестетического восприятие у детей препятствует правильному представлению об окружающих предметах [2].

Включение обонятельного и слухового анализатора будет способствовать возникновению устойчивых инициативных связей в головном мозге. Дополнительные перцептивные действия ребенка в процессе занятий (попробовать на вкус, облизнуть, угадать по запаху) обеспечивает эмоциональный отклик детей, обогащает представления о предмете, делает их более точными.

Так же, важным фактором воздействия является то, что стимуляция обонятельных и осязательных мозговых центров, располагающихся вблизи от центров, обеспечивающих мотивацию, будет способствовать ее повышению [8]. На занятиях использовались аудиозаписи звуков животных, кофейные зерна, камни, ракушки, гречка, вода, ароматные мешочки, наполненные кофе, мятой, анисом, ванилью, хвойная и хлопковая ветви, шишки, каштаны, натуральные фрукты и овощи. Все эти природные материалы использовались для формирования представлений о цвете, величине, вкусе, запахе, тактильных представлений, активизации речи, направленные на увеличения активного и пассивного словаря.

Серия 1. Развитие речи посредством развития зрительного восприятия

Цель: Упражнять в назывании предмета и его цвета.

Упражнение “Постоянные цвета”

Оборудование: лимон, красное яблоко, огурец, редька, слива, цветные прямоугольники: желтый, красный, зеленый, черный, синий.

Содержание: Ребенку по очереди выдается один из фруктов или овощей, который подробно рассматривается. Логопед отчетливо, эмоционально и несколько утрировано произносит его название, с акцентом на ударный слог, тем самым мотивируя ребенка повторить название. Затем, из разложенных цветных прямоугольников предлагается выбрать такой же по цвету, так же эмоционально называя выбранный цвет.

Серия 2. Развитие речи посредством развития тактильного восприятия

Цель: Упражнять в назывании тактильных качеств.

Упражнение “Веселая грядка”

Оборудование: несколько комнатных растений в небольших горшочках с разными по тактильным ощущениям листочками (гладкие, шершавые, колючие).

Содержание: Ребенку предлагается потрогать листочек и спрашивается “Какой листик?” – “Гладкий, шершавый, колючий, мягкий”

Затем ребенку можно предложить полить растения из лейки, стимулируя произнесения слов “кап-кап, буль-буль”.

Серия 3. Развитие речи посредством развития обоняния

Цель: упражнять в назывании предмета

Упражнение “Ароматные мешочки”

Оборудование: кофе, мята, анис, ваниль, мешочки наполненные кофе, мятой, анисом, ванилью.

Содержание: ребенку демонстрируется вышеперечисленные специи, подробно рассматривается и предлагается понюхать. Затем ребенку предлагается понюхать мешочек, наполненный той или иной специей и назвать его содержимое.

Серия 4. Развитие речи посредством развития слухового восприятия

Цель: Развитие речи посредством развития слухового восприятия.

Упражнение “Волшебная банка”

Ребенку предлагается рассмотреть различные природные материалы: шишку, каштан, камушек, песок. Ребенку завязываются глаза, логопед начинает бросать предметы в трехлитровую банку. Ребенок по звуку должен догадаться, что упало в банку: открыв глаза, показать соответствующий предмет (картинку), либо назвать его. В конце игры логопед и ребенок меняются местами.

В ходе проведения исследования было отмечено, что на занятиях с использованием экологической среды дети с большим интересом относились к предоставляемым природным материалам, активно выполняли предложенные задания, качественнее (с произносительной стороны) повторяли за логопедом.

На третьем этапе была проведена контрольная диагностика после коррекционной работы, с целью определения эффективности вышеизложенных мероприятий. Было отмечено, что уровень показателей по всем направлениям исследования был значительно увеличен. Объем активного и пассивного словаря пополнился, увеличилась подражательная способность, нормализовался грамматический строй речи, улучшилось фонематическое восприятие.

Исходя из данных исследования, можно сделать вывод о высокой эффективности использования природных материалов в коррекционной работе с детьми с ЗРР.

Литература:

1.Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М.: Теревинф, 2009. - 272 с.
2.Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. -- М.: АСТ : Астрель, 2007. - 224 с.
3.Бобылева Л.Д., Бобылева О.В. Экологическое воспитание младших школьников// Начальная школа, 2003. - № 5. - с. 64 - 75
4.Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. СПб., 1913. С.73
5.Гончарова Е.В. Природа как фактор воспитания в педагогических системах прошлого. Учебное пособие для студентов дошкольных факультетов педагогических институтов и колледжей. Нижневартовский государственный педагогический институт. — Нижневартовск, 2000. – С. 108
6.История зарубежной дошкольной педагогики / Сост. Н.Б. Мчедлидзе, А.А. Лебеденко, Е.А. Гребенщикова. М., 1986. С.103

7.Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г., Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., 1987.
8.Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: пособие для учителя дефектолога –М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 128 с.
9.Монтессори М. Дом ребенка. Казань, 1920. С.9
10.Рыжова Н.А. Материалы курса "Экологическое образование в детском саду" : лекции 1-4. – М. : Педагогический университет "Первое сентября", 2006. – 72 с.
11.Тихеева Е.И. Детский сад по методу Тихеевой / Под ред. Е.И. Тихеевой. Л., 1928. С.14
12.Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М., 1981. С.31
13.Трунов М., Китаев Л. Экология младенчества. Первый год. — М.: Центр ЭКОЛОГИЯ СЕМЬИ фирмы СОЦИННОВАЦИЯ, 1993 – 208 с.
14.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. -- 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
15.Ушинский К.Д. Детский мир. Хрестоматия. Эксмо-Пресс, 2009.
16.Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., 1948-1952.
17.Шипицина Л.М. Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта. -- СПб.: Образование, 1996

Романова Елизавета Александровна

Учитель-дефектолог государственное казенное

учреждение Детский дом-интернат № 8 г.Москва

РЕАЛИЗАЦИИ ТЕМ-ПРОЕКТОВ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЯМИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Статья рассчитана на широкий круг специалистов, работающих с детьми, имеющими умеренную, тяжелую и глубокую степени умственной отсталости, студентов дефектологических факультетов педагогических вузов, а также родителей детей, имеющих различные степени умственной отсталости. В статье представлен обзор проблемы обучения детей с тяжелыми степенями умственной отсталости в условиях современной модернизации образования. Раскрыты статье цели и задачи обучения на различных этапах развития детей с интеллектуальными нарушениями, описывается применение метода реализации тем-проектов.

***Ключевые слова**: дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, социальная компетентность, коррекция и развитие.*

Из всех проблем, с которыми сталкивается человечество в своем историческом развитии, одной из наиболее сложных является проблема

социализации человека. Данная проблема может в определенной степени решаться целенаправленным педагогическим воздействием со стороны образовательной среды.

В условиях модернизации российского образования, ориентированного на внедрение компетентностного подхода, формирование социальной компетентности у детей, в том числе имеющих тяжелые и умеренные степени умственной отсталости, должно определять цели и содержание педагогической деятельности. Целью образования является - подготовка к успешному функционированию во взрослой жизни. Для достижения этой цели необходимо в ходе обучения и воспитания формировать и развивать социальную компетентность. Образование должно учитывать контекст будущей социальной действительности. Процесс социализации и процесс развития социальной компетентности интегрированы, взаимно дополняют и взаимно обусловливают друг друга.

Социальная компетентность выступает и как результат, и как условие успешной социализации. Данные о сформированности структурных компонентов социальной компетентности детей с тяжелой и умеренной степенями умственной отсталости становятся показателями социальной компетентности и показателем качества обучения в конкретном учреждении, т.е. выступают своеобразным инструментом образовательного аудита. Такие данные существенно дополняют существующие системы оценки качества обученности данной категории детей, делают эту систему более сбалансированной в отношении реальных достижений каждого воспитанника, образовательной среды, а в итоге – и системы обучения и воспитания в целом.

Суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода – это создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Социальная компетентность, с одной стороны, осваивается ребенком применительно к определенным ситуациям, но с другой стороны, компетентность всегда

связана с личностью человека, с проявлением его социально-личностных характеристик, а поэтому имеет “надситуационный” характер.

Ребенок с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости, будучи субъектом, и в силу своих особенностей не может оценить ситуации будущей жизни. Важнейшей задачей при построении образовательного маршрута является грамотное моделирование контекста будущей социальной жизни и деятельности воспитанников с последующим включением их в процесс формирования социальных компетенций. Такие обучающие ситуации должны и могут стать основой всего содержания образования данной категории детей. С целью формирования структурных компонентов социальной компетентности в нашей экспериментальной работе нами определялось содержание образования, соответствующее уровню социализации воспитанников.

У детей первого уровня сформированности социальной компетентности основная коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на формирование самостоятельного передвижения и культурно-гигиенических навыков и самообслуживания. Учителем-дефектологом на индивидуальных занятиях развиваются и корригируются мелкая и крупная моторика, формируется мотивационно-личностная и когнитивная база для усвоения культурно-гигиенических навыков и самообслуживания. Воспитатель в процессе проведения режимных моментов и специально организованных занятий формирует умения самообслуживания и гигиены.

У воспитанников второго уровня сформированности социальной компетентности основная коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на развитие коммуникативной сферы, речевой и альтернативной коммуникации и формирование адекватных стереотипов поведения в типичных ситуациях социального взаимодействия. Учителем-дефектологом на индивидуальных и подгрупповых занятиях развиваются невербальные и вербальные средства коммуникации, расширяются представления об

окружающем мире. Воспитателем формируются адекватные стереотипы поведения на занятия и во время режимных моментов.

У воспитанников третьего уровня сформированности социальной компетентности основная коррекционно-развивающая работа была направлена на развитие предпосылок к различным видам деятельности: предметной, игровой, продуктивной, трудовой. Дети объединялись в подгруппы для реализации Проектов.

При обучении детей данной категории важно соблюдать следующие принципы:

- принцип социальной значимости основанной на постановке цели и ее практическом достижении;

- принцип адекватности обучения уровню сформированности социальной компетентности;

- принцип индивидуализации коррекционно-развивающих задач при построении коррекционно-развивающего маршрута;

Основываясь на наш опыт работы, можно утверждать, что в условиях современных Детских домов интернатов системы социальной защиты возможно развитие социальной компетентности, т.е. качеств личности, характеризующих социальную подготовленность, которая приобретается и усваивается применительно к конкретным жизненно важным для индивида ситуациям и формируется в течение всей жизни. Ориентация на развитие социальной компетентности предполагает наличие социальной среды, ситуаций деятельности, в которой она становится и развивается. В условиях детского дома интерната для детей с тяжелой и умеренной степенями умственной отсталости происходит активное педагогическое воздействие, включающее коррекцию, развитие, обучение и воспитание, все эти процессы неразрывно связаны с процессом социализации.

Для формирования социальной компетентности нами используются. Реализация тем-проектов является одним из системообразующих методов, положительно влияющим на формирование личности. Проект

рассматривается нами как деятельность, ограниченная по времени с фиксацией результата в какой-либо форме. Данная деятельность способствует продуктивному взаимодействию педагога и ребенка, приводя к эффективному развитию социальной компетентности. Основной единицей содержания обучения и воспитания являлась ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости, а формами организации деятельности учащихся являютсясовместная коллективная, подгрупповая, парная, индивидуальная при ведущей роли коллективной. При этом важнейшим источником содержания обучения и воспитания являлось содержание реальной жизнедеятельности ребенка и его окружения - педагогов, родителей, других детей, в процессе их гармоничного взаимодействия.

В процессе реализации тем-проектов важно соблюдение следующих принципов:

- принцип адекватности включения в проектную деятельность уровню сформированности социальной компетентности;

- принцип индивидуализации коррекционно-развивающих задач при реализации проекта;

- принцип активного участия воспитанников при координирующей роли педагога;

- принцип индивидуальных вкладов,

- принцип содержательного распределения действий,

- принцип целенаправленности и систематичности,

- принцип социализации.

- принцип активного взаимодействия;

- принцип взаимного обогащения и взаимного дополнения участников проектной группы;

- принцип позитивного решения поставленных задач;

- принцип доброжелательности и сотрудничества;

Организационная форма обучения в системе «ученик – ученик» предоставляет существенные возможности для формирования и развития мотивации к обучению, способствует развитию коммуникативных умений, навыков взаимодействия и общения. Проектная группа, выступая как единая команда, объединенная общей целью овладения содержанием образования ради достижения ожидаемого результата; внося личный вклад в достижение этой цели каждый ее член развивается «через- и с помощью других», развивая собственное самосознание, осознавая себя личностью. другими словами, способствуя развитию социальной компетентности.

Ромусик Мария Николаевна

к.п.н., ст. преподаватель

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыто одно из направлений коррекционно-педагогической работы «Речь и детская деятельность», которое направлено на преодоление речевого недоразвития в процессе различных видов деятельности: игровой, трудовой, изобразительной. Предложены приемы дифференцированной коррекционно-развивающей работы по отношению к двум подгруппам детей с ОНР I уровня (с менее продуктивной динамикой и с положительной динамикой развития).

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи; процессуальная, сюжетно-ролевая игра; развитие речи в трудовой и изобразительной деятельности; коррекционно-педагогическая работа.*

Одним из основных направлений коррекционно-педагогической работы с детьми младшего дошкольного возраста является «Речь и детская деятельность», реализация которого осуществлялась по отношению к двум подгруппам детей с ОНР I уровня (с менее продуктивной динамикой и с положительной динамикой развития). Данное направление работы включалось на занятиях по логопедической ритмике, ознакомлению с окружающим и развитию речи, на подгрупповых занятиях по

изобразительной деятельности, конструированию, на логопедических индивидуальных, подгрупповых занятиях с детьми. Основная стратегия коррекционно-педагогических воздействий в группе для детей с общим недоразвитием речи была в том, что на основе развития когнитивной активности, социального поведения постепенно формировалась потребность в вербальном общении, стимулировалось становление речевой деятельности детей.

Развитие речи и детской деятельности - это направление коррекционно-педагогической работы имело интегративный характер, поскольку содействовало развитию, закреплению и совершенствованию речевых навыков, которыми дети овладевали. Использовались возможности предметной, игровой, а также изобразительной, конструктивной и элементов трудовой деятельности.

Процессуальная и сюжетно-ролевая игра оказывала положительное влияние на развитие речевой активности детей с ОНР. В процессе игры ребенок говорит с игрушкой и за себя и за нее, подражает гудению самолета, голосам зверей. В игре педагог разворачивал с детьми диалог, в результате чего у детей возникала потребность в речевом общении. Первоначально игровая деятельность детей носила индивидуальный характер, так как дети еще не умели согласовывать свои действия с действиями других играющих.

На начальном этапе работы обучение игре сопровождалось рассказом о содержании действий*: «Эта кукла Катя. Катя хочет спать. Спать надо на кровати и т.д.».* Ребенку предлагалось показать предметы, о которых шла речь и повторить действия. Акцентировалось внимание на последовательности действий, взрослый давал образец диалога с игрушкой. Таким образом, логопед одновременно демонстрировал образцы игрового и речевого поведения. По мере овладения детей игровой деятельностью мы вводили предметы-заместители

Для пробуждения игровой активности детей и обогащения игрового опыта использовались различные приемы. ***Поддержка игровой инициативы ребенка.*** Педагог поощрял и подхватывал любое действие малыша: *«Молодец, как хорошо ты кормишь дочку!», «Давай я налью молочка, а ты ее попоишь».* Использовал косвенные методы: игру рядом, деликатное подключение к игре, вопросы, советы, обращения от имени персонажа, Например: *«Твоя кукла уже искупалась?», «Может быть теперь зайка хочет спать?», «Что же ты не помыла посуду?»* и т.п. С помощью сюжетных игрушек педагог вовлекал ребенка в воображаемую ситуацию (производил игровые действия с куклой, разговаривал с ней, обращался к нему от имени куклы).

Педагог разыгрывал игровые действия и дети с интересом знакомились с предложенными игровыми ситуациями. Они репродуцировали элементы фраз, соответствующие репликам героев «Пей мако, пей!», или «Пи, Ляля, пи» и др. Их речь характеризовалась наличием двух –трехсловной фразой. Затем детям предлагалось самостоятельно развернуть игру: кто хочет быть мамой или папой? Дети выбирали себе роль и атрибуты, необходимые для игры. Все дети хотели играть. Каждый из них хотел побыть в роли мамы или папы, однако пассивных детей приходилось подбадривать и стимулировать: «И я буду, и я тогда, нет, я!». Дети очень старались, реагировали активно на похвалу. После занятий дошкольники самостоятельно разыгрывали игровые ситуации, воспроизводя ситуативные фразы, диалог. В речи детей с менее продуктивной динамикой в основном превалировали осколки слов, а у детей второй подгруппы –улучшения касались структурной и функциональной организации речевых высказываний, их интонационной и эмоциональной окраски. Для закрепления усвоенных лексико-грамматических конструкций мы отрабатывали игру с различными образными игрушками. Мы обучали коммуникативным ситуациям и

отношениям, которые актуализировались детьми в повседневной жизни и отображались в играх «Автобус», «Магазин», «Доктор» и др.

Таким образом, логопед и воспитатель поддерживали и помогали продлить игру, а затем давали ребенку возможность продолжить ее самостоятельно. Использовались разнообразные приемы: ***увеличение числа персонажей игры, стимулирование речевого общения с ними***. Мы стимулировали игру ребенка с разными персонажами: куклами, собачками, мишками и др., что способствовало обобщению игровых действий, их разнообразию. Речевое сопровождение позволяло перевести предметные действия с сюжетными игрушками в план общения с персонажами игры, открывало возможности построения диалогов между партнерами, планирования игры, создания детализированного образца роли и замещение предмета. ***Расширение круга игровых предметов и действий, обогащение игровых сюжетов.*** Играя вместе с ребенком, подключаясь к его действиям, педагог наводящими вопросами, предложениями стимулировал ребенка на использование или на поиск необходимых игрушек. Смена сюжетов благоприятствовала увеличению длительности игры, делала ее более интересной. Отображая в игре различные житейские ситуации, ребенок вступал во все более сложные ролевые взаимоотношения с игровыми персонажами: выступал в роли заботливой мамы, врача, продавца, строителя и др. ***Выстраивание последовательности игровых действи****й*. Педагог помогал выстраивать последовательность игровых действий, с помощью словесного обозначения фиксировались переходы от одной группы действий к другой *(«Давай сначала сварим кашу, а потом покормим куклу»)*, завершение каждого этапа игры *(«суп сварился», «куклы погуляли»)*. Такой способ помогал ребенку осознать смысл своих действий, учиться планировать их, развивать игровой сюжет. ***Введение в игру предметов-заместителей*** значительно расширяло игру, делало более интересной, содержательной, творческой. ***Подготовка к принятию роли.*** Способом «вхождения в роль»

являлись игры-забавы. В ходе таких игр движения ребенка и взрослого изображали действия персонажей, а сопровождающие их стихотворения выражали эмоциональное состояние и объясняли смысл игры. Ролевое и речевое поведение стимулировали также игры, в которых дети могли изображать предметы живой и неживой природы, предметы рукотворного мира (снежинки, цветочки, самолет и др.). Стимуляцию ролевого поведения осуществляли путем игровой интерпретации обычных действий ребенка, придания им игрового смысла: *«Давай, Даша, ты будешь спать как медвежонок, крепко-крепко, сейчас я тебя накрою, будто ты в берлоге», «А ты, Денис, будешь спать как котенок».* Мы создавали условия для принятия ребенком ролевого поведения. Например, педагог говорит девочке, играющей с куклой: *«Как ты, Леночка, хорошо укачиваешь куклу, как мама. Ты – мама, а кукла – дочка».* Другим приемом являлось принятие взрослым на себя игровой роли по ходу игры с ребенком. Например, педагог говорил: *«Я – мама, а это мой сыночек» или «Я – доктор, а это – больной»* и обращался к персонажу. Персонажем игр становился ребенок. В процессе игр ребенок постепенно осваивал разные ролевые отношения, учился строить диалоги, общаться с партнером по игре.

Организовывали коллективные игры, в которых участвовали все дети группы. *«День рождения куклы:* все дети танцевали и пели; *«Поезд»:* дети – пассажиры и на остановках они что-то рассматривали, собирали. Такие игры организовывали логопед и воспитатель вместе. Обучение детей практическим действиям (через игры с дидактической куклой) проводилось логопедом в форме занятий, а дальнейшее развитие игры и ее обогащение осуществлялись воспитателем. Приведем пример игры, направленной на развитие речевой активности детей «Прогулка в лес».

Логопед расставляла в присутствии детей ведерки, подзывал детей к себе и предлагал поиграть: «Захотели дети пойти в лес. Встали со стульев. Взяли ведерки… и пошли в лес собирать ягоды и грибы. Долго

шли-шли дети и пришли в лес. Наклоняются дети, ищут грибы, ищут ягоды. Вот Катя нашла гриб. Взяла гриб и положила в ведерко». Для привлечения внимания ребенка к речи логопед персонально обращался к каждому ребенку. В лесу дети встречали ежика, которому помогали сделать норку и укладывали его спать. Встречали белочку, которой помогали отыскать грибочки и орешки, медведя, которому помогали смастерить берлогу. Игровые диалоги с животными активизировали речевую деятельность детей. Ежик предлагал пофырчать, белочка предлагала спеть песенку, а мишка порычать.

Проводились игры с пением, в которых дети выполняли движения в соответствии с инструкцией взрослого под пение педагога: *«Пальчики и ручки», «Каравай», «Где наш Ваня?» и др.*

В играх-драматизациях *«Курочка-Ряба», «Репка», «Колобок» и др.* часть текста произносилась взрослым, а часть – детьми. Перед драматизацией логопед детям показывал сказку на настольном театре, стимулировал детей на договаривание, повторение слов. Мы использовали в работе игры с правилами. Ежедневно проводились подвижные игры с рифмованным текстом, ритмичными движениями. В играх: *«Сидит, сидит зайка», «Кот и мыши», «Мой веселый, звонкий мяч» и др.* от детей требовалось соразмерение темпа движения с речью. Дети одновременно узнавали о повадках животного и подражали его движениям, звукам.

В качестве отдельных самостоятельных игр динамических пауз мы предлагали детям игры, целью которых являлось переживание коллективных эмоциональных состояний, что объединяло детей, порождая чувство близости, общности и желание сотрудничать:

Развитие речи в трудовой и изобразительной деятельности. Трудовая деятельность детей не выходила за пределы самообслуживания: мы приучали детей самостоятельно и аккуратно есть, одеваться и раздеваться, убирать за собой стул, складывать одежду, мыть руки и лицо и др. У детей воспитывали желание участвовать в поддержании порядка в

групповой комнате и на участке. К концу первого года обучения дети уже помогали накрывать на стол. Мы учили бережно обращаться с предметами, соблюдать порядок и чистоту. Труд детей младшего дошкольного возраста связан с игрой: поиграл - убери игрушки, наведи порядок в шкафу, на полке, на столе. Взрослые учили детей застегивать и расстегивать пуговицы, пряжки, молнии, завязывать и развязывать шнурки, одеваться в определенной последовательности.

В ходе выполнения детьми трудовых поручений и наблюдения за трудовой деятельностью решались коррекционные задачи: развивались и совершенствовались навыки самостоятельной активной речи, осуществлялась коррекция общего и речевого поведения. В процессе посильного труда обращалось внимание детей на инструкции взрослых: умение выслушивать объяснение, задание до конца и только после этого приступать к его выполнению.

Мы привлекали детей к совместной трудовой деятельности (навести порядок в комнате, разложить игрушки). Наблюдая за детьми, мы видели как менялась позиция пассивных и импульсивных детей. На вопрос логопеда: «Кто хочет мне помочь накрыть на стол?» дети с удовольствием откликались на предложение педагога, выполняли поручения и предлагали свою помощь (Дети говорили: «И я, я буду помогать»). Особенно это касалось детей первой подгруппы, в которой находились дети с пассивным характером деятельности. Дети участвовали в уборке группы, помогали перебирать камни в аквариуме, наливать воду, поливать цветы. Все трудовые действия выполнялись под контролем взрослых и в любой деятельности дети могли получить эмоциональную поддержку и помощь.

Педагоги комментировали действия детей, рассказывали о предметах, которые использовались в том или ином виде деятельности, в различных режимных моментах. Так во время одевания на прогулку с детьми говорили о том, что они надевают, какого цвета одежда, о признаках предмета: мягкая, пушистая, теплая, сухая, новая и т.д. При знакомстве с

названиями действий и признаков мы использовали ситуации режимных моментов по самообслуживанию. Сначала вниманию детей предлагались элементарные инструкции (дай, принеси, встань, сядь, иди и др.). Затем, когда ребенок научился выполнять обращенные к нему просьбы, инструкции усложнялись (сними рубашку и надень футболку, сначала надень кофту, а потом принеси шапку). Персонально акцентировалось внимание каждого ребенка на определенной вещи.

Развивая внимание к речи, педагог давал указания к работе и следил за правильностью их выполнения. Когда дети умывались, мы говорили о том, что они моют (лицо, руки), чем моют (водой), какая вода (теплая, холодная), чем вытираются (полотенцем). Логопед или воспитатель привлекал внимание детей к посуде, рассказывал о ней, о том, как ее расставлять на столы. В рассказах употреблял названия, демонстрировал форму, окраску, количество (много-один) и др.

Занятия изобразительной деятельностью непосредственно связаны с развитием речи, что подтверждают работы Е.А.Екжановой, Т.В.Захаровой, С.А.Мироновой, Н.В.Нищевой и др. Важнейшими предпосылками к формированию изобразительной деятельности являются: развитие интереса к процессу и результату деятельности, активизация восприятия, произвольных психических процессов, развитие моторики и зрительно-двигательной координации, обогащение речи, совершенствование всех ее функций, формирование сферы образов-представлений и обучение базовым техническим навыкам. Детей знакомили с новыми словами, учили понимать, различать и употреблять их в речи. С целью повышения результативности коррекционно-педагогической работы по формированию речевых средств языка через изобразительную деятельность мы опирались на методические рекомендации Е.А.Екжановой, Т.В.Захаровой, Е.А.Медведевой, Левченко И.Ю., Комиссаровой Л.Н., Добровольской Т.А. и др. и выделили приоритетные линии: формирование у детей предпосылок к

изобразительной деятельности; формирование предметно-практической деятельности детей и их знакомство со свойствами и качествами предметов, развитие сюжетных изображений в ходе формирования образов-представлений. Изобразительная деятельность формируется в русле коммуникативных потребностей ребенка и, наряду с игрой и речью, является действенным средством развития.

Рассмотрим особенности формирования изобразительной деятельности в двух группах (безречевой и речевой). *В первой группе детей* мы привлекали сначала внимание детей к процессу рисования, лепки, к полученному результату. При этом привлекали детей к совместным действиям со взрослым, прибегая к комментированному показу собственных действий. Процесс совместных действий имеет свою последовательность: сначала перед ребенком ставят задачу создавать рисунок и показывают образец, затем непродолжительное время взрослый выполняет показ действий с комментированием последовательности их выполнения; далее ребенку предоставляется возможность выполнить задание самостоятельно на фоне активизирующей его действия взрослого, после выполнения рисунок сравнивается с образцом.

Ребенок знакомился с названиями предметов и их признаками, действий, ориентировался в инструкциях педагога. Все, что находилось на рабочем столе, операции действий оречевлялись, что способствовало развитию речи. Ребенок в продуктивной деятельности опирался одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), это оказывало положительное влияние на развитие речи. В продуктивной деятельности речь приобретала практическую направленность.

Особое место в работе занимали игры и упражнения, направленные на активизацию восприятия. Согласно исследованиям, при речевом недоразвитии у детей наблюдаются неточности зрительного и слухового восприятия, трудности самостоятельного обследования объекта.

Соотнесение плоскостного изображения и объемного предмета служило важнейшим приемом по развитию зрительного восприятия. Например, педагог говорит ребенку: «Валя, дай мне все кружочки, которые похожи на мои шарики». Обучение дошкольников способам действиям по созданию образов проходило успешно при взаимодействии двух видов деятельности речевой и изобразительной. Формирование элементарных графических образов у детей происходило в процессе их знакомства с предметами простой формы. Обучая детей способам обследования предметов, мы учили их ощупывать предмет перед лепкой, выделять его контур перед аппликацией и рисованием. Использовали элементы нетрадиционных техник, которые помогали создать необычные работы, повышали речевую мотивацию, активизировали процессы восприятия (бумагопластика, рисование палочками, ладошками и др.). На начальном этапе мы совершенствовали орудийные действия. Дети учились выполнять отдельные задания кистью, карандашом. Совершенствование восприятия и зрительно-двигательной координации способствовало появлению у детей перцептивно-моторных действий. При работе с карандашом дети часто отвлекались на неспецифические действия, но постепенно под влиянием совместных действий со взрослым отвлечения происходили все реже. Важную роль на данном этапе играло развитие у ребенка понимание обращенной к нему речи и совершенствование самой активной речи в процессе изобразительной деятельности. От ребенка требовалось хотя бы одни словом обозначить то, что он нарисовал. При этом ребенок мог пользоваться как лепетными, так и автономными словами. Для развития активной речи ребенка мы использовали такие приемы как подкладывание изображений, лепных поделок к реальным предметам, обыгрывание, игры с разноцветными красками и разноцветной бумагой. Четкость изобразительных задач идет параллельно с коммуникативными.

В работе с *говорящими детьми* мы уделяли внимание экспрессивной стороне процесса рисования, что позволяло не только улучшить качество

детских рисунков, но и проводить коррекционную работу, способствующую улучшению мотивационных и личностных показателей у воспитанников. Так, например, закрепляя у детей умение проводить вертикальные и горизонтальные линии, мы предлагали детям рисовать кроватку для маленькой девочки. Задача педагога состояла в том, чтобы вызвать у детей нежное, ласковое отношение к маленькому ребенку и желание нарисовать для него кроватку. Дети имитировали укачивающие движения малыша под колыбельную музыку. Изобразительная деятельность применялась и на занятиях логопеда в двух вариантах: 1) при составлении описательного рассказа об объекте 2) при использовании продуктов деятельности в игровых ситуациях.

Например, дети делали из пластилина витаминки, рисовали их, а затем кормили ими заболевшего Мишутку. Рисовали зернышки для цыплят и курочки, а затем разыгрывали игровые ситуации с включением диалога между детьми и персонажами и др.

Использовались различные приемы: показ предмета, приемов изображения, словесное объяснение, обследование предмета, анализ работы, сличение работы с образцом, комментирование действий и т.д.

Проблемные ситуации формировали коммуникативную направленность речи. Например, мы специально «забывали» положить лист бумаги, карандаши, краски некоторым детям и им приходилось просить недостающее, т.е. проявлять речевую инициативу. Проблемные ситуации способствовали развитию у детей речевого этикета. Предметом особого внимания педагогов были ситуации обращения и привлечения внимания, просьба, благодарность, извинение, отказ.

Изобразительная деятельность имела большое коррекционное, воспитательное и познавательное значение благодаря своей наглядности. Дети быстрее и полнее усваивали речевой материал, если в качестве наглядной опоры использовались натуральные объекты, которые дети сами создавали. Для усвоения слов-названий имело большое значение действия

самих детей с предметами, например, дети лепили для большого и маленького медведей тарелку и ложечку, а затем кормили медвежат. При этом дети с удовольствием оречевляли игровые действия с созданными предметами в процессе занятия: «Кушай, большой Миша – ам-ам, вот Миша большой. Вот Миша маленький и др.».

Речь взрослого несла в себе оценку действий ребенка: «Наташа взяла мало клея. У нее работа получится аккуратная»; «Сережа правильно выбрал кружок. Он взял красный кружок». В данных примерах программная задача решалась посредством слов «мало», «красный»; эти же слова использовались и в коррекционных целях, так как дети не имели их в активном словаре. Варьируя словосочетания, логопед одному ребенку называл цвет предмета, с которым тот действовал, комментируя действия другому, указывал форму предмета, говоря о третьем ребенке, использовалась уменьшительно-ласкательная форма слов и т.д.

Например, игра «Раскрась и назови» использовалась на занятиях у логопеда. Ребенку предлагалось раскрасить овощи и назвать их цвет. Аналогичные задания дети выполняли после пройденной темы.

Большое значение в обучении изобразительной деятельности придавалось обследованию предметов, которое предполагало участие различных анализаторов с целью формирования графического образа – важнейшая задача обучения лепке, рисованию, аппликации. Этот прием помогал закреплять знание детей о форме, величине предмета, расположение его частей и оречевлять соответствующие детали. В предметном рисовании в качестве основных направлений обследования предметов выделяются следующие: восприятие детьми целостного облика предмета, вычленение его частей, определение пространственных взаимоотношений частей. Сначала в руку ребенку давали реальный предмет, и он обводил его по контуру, а потом дети рисовали его мокрой кисть на листе бумаги, в воздухе и лишь затем приступали к изображению предмета в графической форме. При обучении детей с менее продуктивной

динамикой акцент делался на развитие ориентировочных действий на свойства и качества предметов, то при обучении детей с положительной динамикой развития формировалась ориентировочная деятельность на группу признаков предметов. Детей учили сопоставлять предмет и изображение, сравнивать предметы между собой по цвету, форме, величине, группировать и классифицировать их. Обыгрывание предметов включалось в сюжетную игру или игру драматизацию, например, для игры «три медведя» детьми совместно со взрослыми были вылеплены три чашки и три тарелки трех разных размеров. Также мы предлагали детям специальные упражнения с использованием гуашевых красок, вызывая у них «радость экспериментирования» от игры с цветом. Раздувая капли красок, дети могли получить «чудесные узоры», складывая лист с несколькими каплями краски пополам, создавали бабочку.

В процессе выполнения деятельности детьми предусматривалось комментирование их действий с целью развития внимания к речи, увеличения словарного запаса, уточнения значений слов, регуляции темпа деятельности. Зрительное и тактильное восприятие предмета было целенаправленно и максимально прокомментировано речью взрослых.

При обследовании предмета мы привлекали всех детей и оречевляли их действия. Это создавало условия для многократного прослушивания детьми речевых моделей, которыми они овладевали в дальнейшем. Данный прием мы включали в различные виды изобразительной деятельности: рисование, аппликацию, лепку. Занятия изобразительной деятельностью развивали у детей способность сравнивать предметы, признаки, действия. С целью развития коммуникации логопед задавал детям вопросы. В зависимости от состояния речи дети могли отвечать на них отдельными словами, использовали мимику и жесты. (-*Что рисует Настя? – яблоко (яко);-Каким карандашом ты рисуешь яблоко? - Зеленым (зено))*.

Учитывая индивидуальные особенности детей, на занятиях изобразительной деятельностью речь взрослого мы использовали как средство побуждения к деятельности одних детей и средство торможения по отношению к другим. В процессе постоянного посредничества педагога с детьми постепенно взрослый привлекает внимание детей к сверстнику, налаживая партнерские отношения между детьми в ходе систематической работы по социальному воспитанию дошкольников.

Таким образом, в результате реализации данного направления работы отмечалось повышение речевой активности детей с ОНР I уровня речевого развития. Улучшилась произвольная регуляция деятельности детей. Возрос активный словарь, расширились коммуникативные возможности – дети вступали в диалог, появились коммуникативно значимые фразы. Полученные на занятиях навыки речевого поведения использовались в коммуникативных целях, осваивались элементарные грамматические конструкции. Они стали более спокойными и уверенными в себе, действия с игрушкой характеризовались большей опосредованностью, обогатилось ролевое взаимодействие дошкольников. Удалось образовывать связь между зрительными, слуховыми, кинестетическими, двигательными ощущениями, их вербальным обозначением и описанием, упрочивая связь между словом и образом. В ролевых играх дети активнее использовали диалоги, в большей степени контактируя с партнером.

Литература:

1. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития): Дисс. докт. наук, – М.: 2003.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.Н., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М., - 1990. - 238 с.
3. Захарова Т.В. Формирование выразительных средств речи у детей дошкольного возраста с ОНР: Дисс… канд. пед. наук.– М., 2002.– 171 с.
4. Медведева Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. – М., 2009.- 268с.
5. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991. – С. 33-64.

Рудкевич Наталья Валерьевна

магистрант II курса дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

учитель-дефектолог, сурдопедагог ГБОУ СКОШИ №101

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБОТОНАЛЬНОГО МЕТОДА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ГРУППАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ I И II ВИДОВ

Научный руководитель: проф. Речицкая Е.Г.

Использование верботонального метода реабилитации для детей с нарушениями слуха в группах интегрированного обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении I и II видов. Результаты опыта 6-лет экспериментальной работы.

***Ключевые слова**:верботональный метод; дошкольники с нарушениями слуха, дошкольники, оперированные методом КИ; интегрированные группы; личностно-деятельностный поход; коммуникативно-деятельностный подход; интеграция; фонетическая ритмика; музыкальная стимуляция; вибротактильная фаза обучения; аудиовизуальный курс.*

С 2005 года в дошкольном отделении ГБОУ СКОШИ № 101 были открыты 3 группы интегрированного обучения: средняя, старшая и подготовительная.

Основную часть детей, находящихся в каждой из этих групп, составляли дети, имеющие различные речевые нарушения, преимущественно ОНР 1 и 2 степени степени (общее недоразвитие речи) и 3-4 ребёнка с нарушениями слуха (III-IV степень тугоухости). Общее количество детей в каждой группе составляло 13-15 человек.

С 2006 года в состав интегрированных групп стали поступать дети с кохлеарным имплантом, что значительно расширило спектр нашей экспериментальной деятельности.

С 10 ноября 2006 года ГБОУ СКОШИ №101 вошёл в инновационную сеть учреждений ГЭП (государственной экспериментальной площадки) по теме:

«Верботональный метод (1): организация и методическое сопровождение обучения детей с нарушением слуха по верботональной системе». Цель эксперимента - успешная социализация и интеграция дошкольников с нарушениями слуха и дошкольников с КИ в общество слышащих сверстников. Базовым ГБОУ сети являлся Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Зеленограда (Москва). В экспериментальной работе дошкольного отделения ГБОУ СКОШИ №101 принимали участие не только мы, сурдопедагоги (Рудкевич Н.В, Беляева О.В.), использующие верботональный метод в обучении детей с нарушениями слуха, но и воспитатели интегрированных групп, психолог.

Вместе с тем, в своей работе мы были ориентированы на личностно-деятельностный поход, который предполагает учёт индивидуальных особенностей, возможностей и способностей каждого ребёнка (2,3). В числе важных задач, реализуемых в нашей работе, была ориентация на коммуникативно-деятельностный подход в обучении языку неслышащих детей, принятый в отечественной сурдопедагогике (С.А.Зыков, Т.С Зыкова, Л.П.Носкова), о важности реализации которого отмечал и П.Губерина.

Верботональный метод предполагает комплексный подход к решению проблем реабилитации детей с нарушениями слуха. Его технической основой является электроакустическая аппаратура серии «Верботон», имеющая возможность трансмиссии низких частот. В работе с дошкольниками был использован аппарат для фронтальных занятий серии «Верботон Г-10» и вибростол. В обучающем процессе нами применялись вибротактильная фаза обучения; занятие, основанное на соединении речи с движением, что в настоящее время широко используется в отечественной сурдопедагогике под названием фонетическая ритмика; музыкальная стимуляция; аудиовизуальный курс.

Верботональный метод реабилитации является, по словам П. Губерины – основателем верботональной системы (4,5), природным

методом развития устной речи, т.к. он основывается на «восприятии мозгом речи» на основе слуха и других органов чувств и соответствует моделям развития языка у нормально слышащих детей. А целями верботональной системы является интеграция детей с нарушениями слуха в общество слышащих людей, что совпадало с целями нашей работы в группах интегрированного обучения.

Центральным структурным понятием, задающим в настоящее время тенденцию развития теории и практики специальной педагогики, является **интеграция**. Значение данного слова в переводе с латинского языка звучит как «восстановление целостности», состояние правильно упорядоченных связей. Идею совместного обучения и воспитания детей с особыми потребностями и их нормально развивающихся сверстников принадлежит видному отечественному психологу Л.С. Выготскому. Мы рассматриваем интеграцию как процесс, средство и результат сопровождения детей с нарушениями слуха в их социализации и индивидуальной самореализации. Социализация таких детей - это процесс усвоения ими социального опыта, приобщения к общественным отношениям через систему обучения и воспитания.

Исходя из **принципов интеграции**, которая базируется на принятии двух разных, дифференцированных путях обучения – для нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии, в нашем случае, детей с нарушениями слуха, мы руководствовались общим дидактическим принципом дифференциации, в отношении как содержания, так и технологий сопровождения, оценивания продвижений детей с нарушениями слуха по их образовательным маршрутам.

Помимо занятий, входящих в сетку часов, согласно программным требованиям, со всеми детьми экспериментальных групп проводились 3 специализированных занятия в день (фронтальное занятие по фонетической ритмике, фронтальное занятие по развитию речи или по формированию элементарных математических представлений,

индивидуальное занятие по развитию слухового восприятия и формированию произношения и вибротактильную фазу обучения – на первоначальном этапе реабилитационного процесса), а также занятия психолога.

Остановимся на отдельных видах занятий верботональной системы. Большое внимание мы уделяли **фонетической ритмике**. Работа над координацией движений играют важную роль в реабилитации детей с нарушениями слуха и речи. Согласно специалистам в области верботональной системы, фонетические ритмы являются базисом развития речи и слуха. Для реализации ритма необходим звук, а для реализации звука – движение.

В верботональной системе есть занятия под названием **гармония тела,** на которых делается акцент на развитие психомоторных возможностей ребёнка, включающих развитие и правильное сочетание напряжения и тонуса тела, а в свою очередь и адекватные моторные реакции ребёнка на всю полисенсорику, тем самым развивая кинестетические ощущения. Проблемы, которые находили своё решение на занятии по гармонии тела в реабилитации детей с нарушениями слуха:

- плохая память,
- плохая имитация движений,
- плохая ориентация в пространстве,
- плохая ориентация в схеме собственного тела.

Стимуляция движением – это система двигательных упражнений, в которых различные движения разных частей тела сочетаются с произнесением определённого речевого материала (звуков, слогов, слов, фраз). Главные цели стимуляции движением:

- развитие чувства ритма, интонации, интенсивности и напряжения,
- вызывание спонтанной звуковой экспрессии, стимуляция произношения как отдельных слогов, так и звуковых комплексов,

- нормализация речевого дыхания, способствующая слитности и внятности речи с помощью специальных дыхательных упражнений.

В стимуляции движением качество движения точно передаёт качество звука, т.е. согласовывает продолжительность, время и пространство.

На занятиях по **музыкальной стимуляции** проводится работа с музыкальными ритмами, так как основные элементы музыки – это основные элементы речи. Целями данной реабилитационной работы являются отработка у детей следующих просодических компонентов речи:

> хороший голос с большим спектром,

> хорошая ритмическая составляющая речи,

> нормальное напряжение и интенсивность произнесения речевого материала.

Все упражнения сопряжённого проговаривания с движением, а потом и отражённого и самостоятельного произношения речевого материала, на занятии по фонетической ритмике и направлены на:

- развитие речевого дыхания,
- формирование умения изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр без грубых отклонений от нормы,
- правильное воспроизведение звуков изолированно, их сочетаний в слогах и словосочетаниях, словах, фразах,
- воспроизведение речевого материала в заданном темпе,
- восприятие, различение и воспроизведение различных ритмов,
- умение выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами.

Занятия по фонетической ритмике способствуют более успешной адаптации дошкольников с нарушениями слуха и речи в коллективе слышащих детей, являясь хорошим средством социализации.

Вибротактильная фаза обучения. Большое значение при обучении дошкольников мы придавали первоначальной стадии реабилитации – вибротактильной фазе. Занятия проходили с использованием

вибротактильной доски, подключённой к аппарату «Верботон-Г10», которая способствует развитию ритмической, интонационной стороны речи, пространственной ориентировке. На данном этапе проводилась работа по вызыванию голоса, различению на слух понятия «звук есть-звука нет» сначала на неречевом (различение звучаний музыкальных инструментов, звуков окружающего мира), по развитию предречевой фазы (работа над правильным речевым дыханием, вокализация, лепет, игровые артикуляционные упражнения), которая в дальнейшем, способствует развитию «природного» голоса. А затем, следовало побуждение ребёнка производить различные неречевые и речевые звуки в разнообразных игровых ситуациях, постепенно добиваясь появления новых звуков, соединение звуков в слоги, а потом в слова и предложения.

Кроме того, в реабилитационной работе с дошкольниками с нарушениями слуха, нами использовался **аудиовизуальный курс (АВК),** который предполагает усвоение фразового материала в определённой диалогической ситуации. Под термином «аудиовизуально» подразумевается зрительная и слуховая помощь. В этом случае, ребёнок слушает и усваивает грамматические структуры через картинку-контекст. Все занятия АВК построены в форме диалога, который является основной языковой формой речевой ситуации. Целесообразность использования этого курса заключается в том, что ребёнок не заучивает определённое слово, а воспринимает сразу целую фразу, исходя из контекста. На заключительном этапе происходит драматизация ситуаций АВК в форме ролевых, подвижных и дидактических игр, после чего, ребёнок способен воспроизвести данный словарь в аналогичных жизненных ситуациях.

В результате использования АВК, создавалась основа для:

> развития зрительной, слуховой и речевой памяти,

> расширения знаний об окружающем мире

> усвоение синтагматических и языковых отношений,

> развития логического мышления,

> расширения объёма словарного запаса,

> обучения умению использовать приобретённый словарный материал в схожих ситуациях,

> овладение и использование речевого материала АВК в общении со слышащими сверстниками в интегрированных группах.

В результате проведения нами опытной экспериментальной работы, верботонального метода в реабилитации как дошкольников с нарушениями слуха, так и дошкольников, оперированных методом кохлеарной имплантации, нами были сделаны выводы о том, что его применение способствовало:

- активному развитию слухового восприятия,
- улучшению качества просодических элементов их речи ,
- стимуляции речевой активности детей,
- созданию основ успешной интеграции и адаптации как дошкольников с нарушениями слуха, так и дошкольников, оперированных методом КИ, в общество слышащих сверстников.

Литература:

1. Губерина П., Асп К. Верботональный метод реабилитации лиц с проблемами в коммуникации: Монография № 13 Загреб, Поликлиника для реабилитации слушания и речи 'СУВАГ', 1988.
2. Речицкая Е.Г.Солнечный Зайчик:Ознакомление с окруж.миром. Учебн.для 1кл.корр.шк.I,II вида Изд.: ВЛАДОС, 2000г.
3. Речицкая Е.Г. глава «Личностно-деятельностный подход в современной сурдопедагогике», Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб.; под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004.
4. Guberina, Petar. Zvuk I pokret u jeziku. Matica Hrvatska / P. Guberina.– Zagreb, 1952.
5. Асп Калеви, Губерина Петар, Верботональный метод реабилитации лиц с проблемами в коммуникации, Загреб – 1988.

Савинова Анна Михайловна

магистрант II курса дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

учитель-дефектолог ГБОУ д/с № 819

ИГРОТЕРАПИЯ, КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Статья посвящена изучению игротерапии, как ведущему средству формирования личностного развития дошкольников с нарушением зрения. В статье рассматривается экспериментальное изучение личностного развития дошкольников с нарушенным зрением.

Ключевые слова: *Личностное развитие, дошкольники с нарушением зрения, игротерапия, личностные компоненты, экспериментальное изучение, коррекционно-педагогическая работа.*

В годы детства развиваются не только отдельные психические процессы (ощущения, восприятия, память, мышление), но и личность ребёнка в целом. Складываются убеждения, формируются способности и интересы, вырабатываются основные черты характера. Особенности личности не готовы от рождения. Лежащие в их основе типичные черты нервной системы человека не остаются постоянными в течение его жизни, но изменяются под влиянием внешних воздействий.

При обращении к проблеме личности, приходится сталкиваться с неоднозначным пониманием этого термина, а также с многообразием его характеристик.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович и другие) в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности.

В понятие «личность» включают разные характеристики: социальность, нравственность, творческая активность, система Я, мера ответственности, целостность, мотивация и так далее.

Врожденные свойства организма и его созревание являются необходимым условием формирования личности, но не определяют ни ее содержания, ни ее структуры.

Как подчеркивал А.Н. Леонтьев, «личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не родятся, личностью становятся»

Личность представляет собой результат онтогенетического развития, появляясь на его определенных ступенях, но как качество, которое выражает общественную сущность человека, личность начинает формироваться с рождения в результате общения с близкими взрослыми.

Затем в группе сверстников постепенно складываются общественное мнение, взаимная оценка детей, которые влияют на развитие личности ребенка. Таким образом, в дошкольном возрасте закладываются основные черты личности и характера, происходит интенсивное развитие различных личностных компонентов. Этот возраст, так же очень важен для детей с нарушением зрения, которые имеют особенности личностного развития.

Нарушение зрения оказывает заметное влияние на психологическое развитие ребенка: замедленны процессы запоминания, затруднены мыслительные операции, ограничены движения. Дети с нарушением зрения отличаются особенностями поведения: они могут быть агрессивны и раздражительны, замкнуты. Такие особенности объясняются неудачами и трудностями в учебе, игре, общении со сверстниками.

Однако в специальной литературе недостаточно освещен вопрос практического изучения развития личности дошкольников с нарушением зрения, что определяет актуальность данного исследования.

С целью выявить особенности личностного развития дошкольников и способы их коррекции, было проведено экспериментальное изучение.

Экспериментальное изучение личностного развития дошкольников состояло из трех этапов.

Первым этапом был констатирующий эксперимент. Для проведения экспериментального изучения были взяты дети экспериментальной группы (14 человек) с нарушением зрения и дети сравнительной группы (20 человек) с нормальным зрением. Возраст детей шесть лет.

При проведении эксперимента использовались различные методы: анализ медико-педагогической документации детей, естественное наблюдение во время режимных моментов, занятий, игр, изучение личностного развития дошкольников, анализ полученных результатов.

Анализ медико-педагогических документов детей показал, что все выявленные отклонения со стороны сенсорных систем, опорно-двигательного аппарата, соматики, речи затрудняют личностное развитие детей, но при нормальном зрении встречаются реже и менее выражены.

Естественное наблюдение за детьми во время режимных моментов, занятий, игр показало, что у детей с нарушением зрения наблюдается более долгое выполнение заданий, связанных с использованием зрительного анализатора, повышенная отвлекаемость, быстрая утомляемость. Некоторые дети отказывались от выполнения задания, если оно у них не получалось. Во время игры и режимных моментов отмечалась медлительность при выполнении действий.

Изучение личностного развития дошкольников с нарушенным и сохранным зрением проходило по следующим направлениям: выявление уровня самооценки, определение уровня развития воображения, определение состояния эмоционально-волевой сферы, определение самосознания и половозрастной идентификации.

Для экспериментального изучения личностного развития дошкольников использовались специально подобранные и адаптированные методики. При адаптации методик учитывался возраст детей, зрительный диагноз.

В исследовательский комплекс вошли семь методик: «Нарисуй себя», «Лесенка», «Дорисовывание фигур», «Где чье место?», «Паровозик», «Выбери нужное лицо», «Методика исследования детского самосознания и половозрастной идентификации».

При проведении констатирующего эксперимента у детей с нарушением зрения были выявлены особенности личностного развития по всем изучаемым направлениям.

У дошкольников с нарушением зрения преобладал завышенный и заниженный уровень самооценки. У них не до конца сформированы знания и представления о себе, слабо развита рефлексия, то есть слабо развита способность анализировать свою деятельность и свои мнения соотносить с мнениями и оценками окружающих. У детей присутствовала не определенность в ответах («Я не плохой и не хороший»).

У детей с нормальным зрением также были выявлены особенности самооценки, но реже и в меньшей степени выраженности. У отдельных детей отмечался заниженный и завышенный уровень самооценки.

Полученные результаты можно предположительно объяснить тем, что дети находятся в условиях зрительной депривации, а так же наличием отрицательных социальных факторов в виде не полной семьи.

Воображение дошкольников с нарушением зрения достигало низкого и среднего уровня развития. Детям с нарушением зрения требовалось больше времени на выполнение задания. При этом дети быстро утомлялись. У большинства детей отмечалась низкая детализация и невыраженная оригинальность в выполненных рисунках. По-видимому, это связано с тем, что из-за нарушения зрения у детей снижено общее количество получаемой информации об окружающем, а так же искажается качество воспринимаемого.

У определенной части детей присутствовал схематизм, фрагментарность, низкая или не полная структурность воспринимаемого.

Это подтверждается исследованиями тифлопсихологов (Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, В.А Феоктистова).

Дети с нормальным зрением быстро справлялись с заданием, проявляли интерес, творческую инициативу. У детей отмечалась высокая детализация и оригинальность в выполненных рисунках.

У дошкольников с нарушением зрения отмечалась повышенная двигательная активность. Так же у детей присутствовало эмоциональное напряжение и физиологические признаки тревожности (учащенное дыхание, потливость ладоней). Дети испытывали трудности при объяснении своего принятого решения. По-видимому, это обусловлено наличием у детей зрительной патологии.

Дети могут испытывать трудности при выполнении каких-либо действий, заданий, где нужно использовать зрительный анализатор. Это может вызывать эмоциональную напряженность у ребенка.

Дети с нормальным зрением не испытывали трудности при выполнении задания. Вели себя спокойно и общительно. Только у некоторых детей присутствовало не большое волнение, что может быть связано с отсутствием прошлого опыта выполнения данного задания.

У детей с нарушением зрения отмечалась недостаточная сформированность представлений о себе и об окружающих. Детям требовалось больше времени на выполнение задания. При объяснении своего принятого решения дети с нарушением зрения испытывали трудности. Так же у детей были трудности в идентификации противоположного пола. Это может быть связано с тем, что из-за наличия зрительной патологии у детей не достаточно четко формируются представления о себе и представления об окружающих.

У большинства детей с нормальным зрением самосознание и половозрастная идентификация сформированы в полном объеме. Выраженных особенностей у детей выявлено не было.

Таким образом, на основе полученных результатов экспериментального изучения личностного развития дошкольников с нарушением зрения появилась необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей, то есть проведение формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте участвовало четырнадцать детей с нарушением зрения. Все дети были разделены на две группы - контрольную (занятия проводились по программе дошкольного учреждения) и экспериментальную, с которой проводилось дополнительное обучение по составленной системе коррекционных занятий. Материалы к занятиям подбирались с учетом зрительных возможностей детей и офтальмо-гигиенических рекомендаций.

В формирующем эксперименте использовался метод игротерапии, как средство формирования и коррекции личности. Современная наука рассматривает игротерапию как одно из наиболее эффективных средств коррекции личности. Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.С. Спиваковской, А.И. Захарова в своих исследованиях подчеркивали, что при планировании коррекционно-педагогической работы приоритетное внимание должно уделяться ведущей в данном возрасте деятельности – игре.

Игровая терапия (по определению М.И. Чистяковой) – это метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. В основе игротерапии лежит то, что игра оказывает сильное влияние на личностное развитие. Цель использования игротерапии – это не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Рассмотрим проведение формирующего эксперимента. В коррекционно-педагогической работе по личностному развитию детей с

нарушением зрения использовались различные дидактические игры и дидактические приемы, создавались различные игровые ситуации.

Все занятия, проводимые с детьми включали в себя следующие элементы:

– Приветствие (позволяет сплотить детей, создать атмосферу группового доверия и принятия).

– Разминка (воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. Позволяет активизировать детей, поднять их настроение).

– Основная часть занятия (совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данной программы. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуального к релаксационной технике).

Коррекционно-педагогической работа состояла из четырех разделов. Первый раздел был направлен на формирование адекватной самооценки у детей. В работе использовались следующие игры: «Я лев», «Подари карточку», «Ладошки», «Похвалилки», «Зайки и слоники», «За что меня любит мама», «Звезда недели», «Цветок достижений» , «Я очень хороший».

Данные игры были направлены на повышение уверенности в себе, повышение самооценки, формирование адекватной самооценки.

Второй раздел был направлен на развитие воображения. Использовались следующие игры: «Кляксы», «Составление рассказа с использованием отдельных слов», «На что похоже?», «Что общего?», «Я животное», «Сочинение сказки», «Сочинение сказки наоборот». Данные игры были направлены на развитие фантазии, воображения, творческого потенциала.

Третий раздел был направлен на коррекцию эмоционально-волевой сферы.

За основу данного раздела бала взята методика М.И. Чистяковой «Психогимнастика». Все задания были адаптированы с учетом зрительной патологии. В данном разделе использовались следующие игры: игры способствующие успокоению и организации («Слушай команду», «Расставить посты», «Смотри на руки»); игры на расслабление мышц («Винт», «Качели»); игры на выражение основных эмоций (внимание, интерес, сосредоточение, удивление, радость, грусть и печаль, гнев, страх, вина и стыд); игры на отображение положительных черт характера («Часовой», «Добрый мальчик»); игры на отображение отрицательных черт характера («Робкий мальчик», «Мышка- хвастунья», «Карабас-Барабас»); игры на сопоставление черт характера («Два друга», «Повар-лгун»).

Четвертый раздел направлен на формирование и развитие самосознания и половозрастной идентификации. За основу данного раздела была взята методика «Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания» Н.Л. Белопольской. Методика была адаптирована для детей с нарушением зрения.

Раздел состоял из цикла бесед, работы с методикой и фотографиями. Цикл бесед состоял из трех этапов.

1.Прошлое ребенка. Беседа на тему «Как я был маленьким». Цель: формирование представлений у детей о своем прошлом.

2.Настоящее в жизни ребенка. Темы для бесед: « Что мне нравится в детском саду?», «Что не нравится?», «Что меня огорчает или чего я боюсь?» Цель: формирование представлений у детей о своем настоящем.

3.Обсуждение планов детей на будущее. Темы для бесед: «Каким бы я хотел быть?», «Что я буду делать, когда вырасту?», «Кто из взрослых мне больше всего нравится». Цель: формирование представлений у детей о своем будущем.

В результате у детей формировалось осознание своей возрастной роли, вырабатывалось понимание процесса роста и развития других людей,

возникали аналогии, улучшалась ориентировка во времени и пространстве, возникало чувство ответственности.

К началу обучения дети не проявляли особой активности и заинтересованности при выполнении игр. В процессе коррекционно-педагогической работы дети стали более общительными, заинтересованными. Стали проявлять инициативу.

Для определения эффективности коррекционно-педагогической работы был проведен контрольный эксперимент.

Целью контрольного эксперимента было изучение эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию личности у детей с нарушением зрения.

При проведении контрольного эксперимента использовались методики констатирующего эксперимента. Почти у всех детей экспериментальной группы уровень самооценки стал адекватным. Наметилась положительная тенденция к формированию адекватного уровня самооценки.

У детей экспериментальной группы изменились показатели уровня воображения. В рисунках детей появилась детализация и оригинальность. Детям требовалось меньше времени на выполнение предложенного задания.

У детей экспериментальной группы наметилась положительная динамика развития эмоционально-волевой сферы. Дети стали более общительными, спокойными. Снизилось эмоциональное напряжение, повышенная двигательная активность и физиологические проявления тревожности.

Почти у всех детей экспериментальной группы сформировалось представление о себе и об окружающих. Детям требовалось меньше времени на выполнение предложенного задания. Почти не возникало трудностей при объяснении своего принятого решения.

Уровень личностного развития у дошкольников экспериментальной группы стал выше по всем изучаемым компонентам. В контрольной группе результаты возросли, но не значительно.

Таким образом, наметилась положительная тенденция развития изучаемых личностных компонентов. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что игротерапия является ведущим средством формирования и коррекции личностного развития дошкольников с нарушенным и сохранным зрением благодаря тому, что игра, в отличие от деятельности неигрового типа, активнее влияет на процессы становления личности ребенка, сильнее затрагивает его эмоциональные переживания.

Литература:

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания: Руководство.-изд.3-е, испр.-М.:Когито-Центр, 2002-24с.(Психологический инструментарий)
2. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование (проблемы психического развития детей) – М.: Изд-во МГУ, 1980
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политическая литература, 1979
4. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры.- М.: Изд-во Гном, 2011
5. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения. // Дефектология.-1998.-№4
6. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства М.: Полиграф-сервис, 2000
7. Чистякова М.И. Психогимнастика под ред. М.И. Буянова – М.: Просвещение, Владос, 1995

Скавитин Георгий Владимирович

Магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ПРЕДМЕТНОЕ РИСОВАНИЕ КАК КОРРЕКЦИОННОЕ СРЕДСТВО В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Научный руководитель: д.пс.н., проф. Плаксина Л.И.

В данной статье рассматриваются некоторые способы работы по методике предметного рисования как коррекционного средства в развитии зрительного

восприятия у дошкольников с нарушением зрения. Автор статьи на практическом примере показывает простоту, доступность и в то же время результативность предоставляемой методики. Используемая методика позволяет шире раскрыть творческий потенциал ребёнка, в том числе даёт возможность всплеску его положительных эмоций, что улучшает и облегчает прохождение коррекционного процесса, тем самым положительно влияя на развитие зрительного восприятия дошкольника с нарушением зрения.

Ключевые слова: *зрительное восприятие, предметное рисование, коррекционное средство, дошкольники, нарушение зрения.*

Изобразительная деятельность находится в очень тонких и своеобразных связях с умственной деятельностью ребенка с нарушением зрения, с его личностными качествами характера и поведения, а также с тем своеобразием специфических особенностей, которые возникают на фоне зрительной патологии. Рисование оказывает разностороннее влияние на формирование всей личности ребенка. Прежде всего оно, являясь одним из средств отражения предметного мира, способствует развитию познавательной деятельности.

Ребенку необходимо иметь ясное представление о тех качествах и свойствах предметов, которые ему следует передать в рисунке. Образовывать представления надо путем восприятия предмета, т. е. через непосредственное чувственное познание. Процесс рисования включает припоминание зрительно воспринятого предмета, поэтому обучение детей изобразительной деятельности невозможно без целенаправленного совершенствования зрительного восприятия и формирования зрительных образов у детей с нарушением зрения. Предложенная нами методика предметного рисования, как коррекционная, позволяет многопланово использовать творческие способности дошкольников в развитии их зрительного восприятия.

Мы использовали научные исследования:

о соотношении зоны актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский);

о значимости деятельности в развитии психических процессов (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.П. Рубинштейн и др.);

о соотношении первичных и вторичных нарушений в структуре дефекта (Л.С. Выготский);

о синтезе биологических и социальных факторов компенсации (Л.С. Выготский)о коррекции и компенсации отклонений в ходе специального обучения (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.М. Сорокина, В.А. Фектистова и др.);

о роли изобразительной деятельности в гармонизации личности ребёнка (Г.Г. Григорьева, С.К. Кожохина, Т.С. Комарова, В.С. Мухина);

о коррекционной значимости изобразительной деятельности в обучении детей с нарушением зрения (О.И. Егорова, Л.И. Плаксина, Н.А. Семевский и др.).

Для достижения оптимальных результатов мы придерживались тифлопедагогических принципов:

- дифференцированный подход к детям в зависимости от состояния их зрения и способов ориентации в познании окружающего мира, включая применение специальных форм и методов работы с детьми, наглядных пособий, тифлотехники, а также уменьшение наполняемости групп (до 12 учащихся), и методики индивидуально – подгруппового обучения;

- коррекционная направленность образования, воспитания и развития детей с нарушением зрения;

- коррекционная направленность образования, воспитания и развития детей с нарушением зрения;

- комплексный учёт генетических, психолого–педагогических, медицинских и физиологических особенностей детей с нарушением зрения при обучении и воспитании;

- принцип полисенсорики, когда в восприятии участвуют все органы чувств;

- обеспечение стандарта общеобразовательной подготовки в условиях непрерывности дошкольно-школьного обучения, воспитания и лечения детей с нарушением зрения;

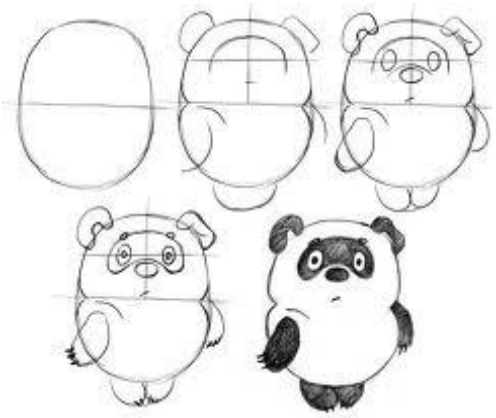
- индивидуальный подход в обучении и воспитании детей с глазной патологией.

Практические занятия:

Поэтапный подход к занятию (наблюдение на прогулке, в группе, дома за окружающими предметами, ознакомление с их свойствами, функциями, формами);

Используемый инструмент для занятий по рисованию:

карандаши, игрушки, бумага, трафареты, геометрические фигуры.



С помощью простых геометрических форм мы рисуем наших любимых мультипликационных героев. В дальнейшем, в дополнение к занятиям по знакомству с окружающим миром: «Животный мир», мы изображаем животных.

Первые шаги в обучении и овладении детьми перспективой с помощью графических упражнений

В этом занятии мы предлагаем детям самим стать архитекторами своих городов с помощью графического диктанта.

Цель: развитие мелкой моторики, развитие ориентировки в пространстве, формирование аналитического и творческого мышления, увеличение словарного запаса.

Используемые материалы: тетради в крупную клетку, простые и цветные карандаши, ластики. Разлинованная часть доски для наглядной помощи.

Этапы проведения:

1.Детям предлагается сесть за столы и озвучивается тема занятия (подход со стороны специалиста – творческий, важно создать положительную эмоциональную атмосферу).

2.Перед детьми тетради и карандаши. Тетрадный лист разделён горизонтальной линией пополам.

3.Специалист просит отступить три клеточки слева на этой линии. Далее предлагается нарисовать лестницу от поставленной точки на линии: вверх отсчитать восем клеток, две – вправо, одну – наискосок, две – вправо, одну – наискосок, две – вправо, одну – наискосок, две – вправо, одну – наискосок, две – вправо и четыре клетки вниз. Отступаем четыре клетки по лини вправо и рисуем такую же лесенку вверх, начиная с четырёх.

4.Физическая минутка.

5.После небольшого отдыха дети снова усаживаются за столы. Им предлагается провести вертикальные линии от мест соединения горизонтальных линий и линий, идущих наискосок. Задаётся вопрос: «Ребята, на что это похоже? Если ребята угадывают, то рисуем окна на этажах и разукрашиваем в любимые цвета. Если не угадывают – продолжаем диктант поэтажно.

6.На протяжении всего занятия специалист хвалит детей, предлагает наглядную помощь.

7.В конце занятия педагог всех благодарит и даёт домашнее задание нарисовать свой город. Просит родителей принять в этом активное участие.

В последующих занятиях с детьми появляется возможность создания их собственного города как проективного, так и с участием нарисованных ими представителей животного мира, с персонажами сказок и мультфильмов.

Предоставленные занятия имеют огромный творческий простор для вариантов их проведения. Сам эмоциональный подход и фантазия специалиста ещё раз могут подчеркнуть актуальность и универсальность методики предметного рисования в коррекции зрительного восприятия дошкольника.

Литература:
1.Велович М.В. Формирование представлений у детей с нарушением зрения на занятиях по изобразительной деятельности /М.В. Велович. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. Из опыта работы: Сб. тр. / под ред. М.И. Земцовой.-М.: Просвещение, 1978.- С. 69 – 75.
2.Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский.- СПб.: Изд. «Лань», 2003.- 656 с. (С 130 – 149).
3. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. - М., 1990.
4. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. - М., 1991.
5.Психология воспитания детей с нарушением зрения / Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной.-М.: «Налоговый вестник», 2004.- 320 с.
6.Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И.Солнцева.-М.: Полиграф – сервис, 2000. -125 с.

Скавитин Георгий Владимирович

Магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ПРЕДМЕТНОЕ РИСОВАНИЕ КАК КОРРЕКЦИОННОЕ СРЕДСТВО В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМ ПРИ РИСОВАНИИ ЖИВОТНОГО

Научный руководитель: д.пс.н., проф. Плаксина Л.И.

В данной статье подробно рассматривается метод рисования животного с использованием геометрических форм, который является составной частью в методике предметного рисования как коррекционного средства в развитии зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения. Автор статьи на практическом примере показывает доступность и в то же время эффективность предоставленного метода. Используемый метод позволяет шире раскрыть творческий потенциал ребёнка, в том числе даёт возможность всплеску его положительных эмоций, что улучшает прохождение коррекционного процесса, тем самым положительно влияя на развитие зрительного восприятия дошкольника с нарушением зрения.

Ключевые слова: *зрительное восприятие, предметное рисование, коррекционное средство, геометрические формы, дошкольники, нарушение зрения.*

Работая над методикой предметного рисования и разработкой ниже предложенного занятия, мы воспользовались системой сенсорных

эталонов. В эту систему входят и геометрические формы. Как они помогают из целого выделить отдельные геометрические формы и как из совершенно простых геометрических форм создать единый образ, всё это мы предлагаем в нашем практическом занятии. Какую задачу мы поставили самой необходимой для дальнейшей работы с дошкольниками?

В качестве особой задачи выступает необходимость развивать у детей аналитическое восприятие: умение разбираться в сочетаниях цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные измерения величины. Большое значение в сенсорном воспитании имеет формирование у детей представлений о сенсорных эталонах - общепринятых образцах внешних свойств предметов. В качестве сенсорных эталонов цвета выступают семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности, в качестве эталонов формы - геометрические фигуры, величины - метрическая система мер.

Сенсорные эталоны - термин, который введен А.В.Запорожцем в теорию перцептивных действий; это системы признаков объектов, которые ребенок усваивает и использует при обследовании предметов и выделений их свойств (системы светлот, цветов спектра, геометрических форм и т. д.). В ходе формирования общепринятых систем сенсорных эталонов, на коррекционных занятиях, следует применять приемы, которые придают выполнению заданий игровой характер. Необходимо соблюдать последовательность в усвоении эталонов и связей между ними внутри каждой системы, и затем между системами. Дети должны усваивать название эталонов. Опыт формирования сенсорных эталонов у дошкольников с нарушениями зрения позволяет предложить три следующие основные стратегии.

Первая состоит в организации зрительного поиска ребенком заданного элемента в системе эталонов по образцу, находящегося в поле зрения. Педагог должен научить ребенка осуществлять чистое зрительное движение по системе сенсорных эталонов, представленных в ряду или в

матрице. Оно должно быть направленно на поиск эталонов, идентично заданному образцу.

Вторая, более сложная стратегия состоит в организации зрительного поиска эталона по представлению (мнемическому образу). Педагог показывает ребенку образец, просит его запомнить, а затем убирает образец из поля зрения. От ребенка требуется найти заданный эталон, опираясь на его мнемический образ.

Третья стратегия предполагает формирование устойчивой связи между эталоном и словом. Подготовительный этап - название объектов и их свойств. Затем организуется зрительный поиск эталонов по его названию, по словесному описанию.

Мы использовали эти стратегии при проведении нашего занятия: «Использование геометрических форм при рисовании животного» (нами был предложен мультипликационный персонаж – Винни-Пух).

Цель: улучшение мелкой моторики, развитие ориентировки в пространстве, повторение и закрепление названий геометрических фигур, развитие аналитического восприятия.

Используемые материалы: телевизор, DVD-диск с мультфильмами, игрушка – Винни-Пух, тетради, простые и цветные карандаши, ластики.

Этапы:

1.Беседы до основного занятия о героях мультфильмов. Просмотр мультфильма (предлагает специалист).

2.Основное занятие. Детям показывают игрушку героя мультфильма. Дети её осматривают, ощупывают. Вместе со специалистом (педагогом) называют части тела, какого цвета игрушка.

3.Далее. Дети садятся за столы. На столах тетради, простые и цветные карандаши, ластики. В специально приготовленных тетрадях в крупную клетку нарисован прямоугольник. Детей просят назвать эту геометрическую фигуру. Специалист хвалит детей.

4.Используется методика-вписывание рисунка в геометрическую фигуру.

5.В процессе занятия перед детьми остаётся стоять игрушка. На доске специалиста нарисован увеличенный разлинованный в клетку прямоугольник. Специалист говорит детям, что надо делать и показывает на доске. При рисовании педагог применяет метод - графический диктант. Этот метод помогает педагогу без строгого контроля проверить ориентировку ребёнка в пространстве.

6.На занятии обязательно проводится физическая минутка. Очень важно поддерживать положительную эмоциональную атмосферу. Ответы на вопросы детей. Если надо, специалист задаёт вспомогательные вопросы, рассказывает про героя мультфильма.

7.Специалист предлагает детям разукрасить свой рисунок.

8.Педагог благодарит детей, хвалит.

9. Домашнее задание. Специалист предлагает детям научить своих родителей рисовать, как дети рисовали. Родителям предлагается принять активное участие в выполнении этого задания.

Мы привели лишь одно из проводимых нами занятий, используемых в работе с дошкольниками с нарушением зрения. Также мы считаем, что этот вид занятия, входящий в основную методику предметного рисования, улучшает и повышает эффективность развития зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения.

Литература:

1.Агранович З.Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. - СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.

2.Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1988.

3. Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. - М., 1990.

4.Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. - М., 1991.

5.Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей. / Под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. - М.: Просвещение, 1981

Солдатова Нина Ивановна

учитель-логопед ГБОУ СОШ №409 г. Москва

СТРУКТУРИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Как спланировать индивидуальную работу с учеником и как оценить динамику усвоения и развития компонентов речи? В этой статье представлен опыт работы по названной проблеме.

Ключевые слова: *индивидуальное логопедическое занятие, план логопедического занятия, динамика развития компонентов речи.*

Работа учителя-логопеда в общеобразовательной школе чрезвычайно важна в плане специфической помощи учащимся в усвоении программы по русскому языку и профилактики социальной неуспешности, формировании и развитии коммуникативных возможностей учащихся. Наша работа с учащимся – это работа на результат, на максимальную помощь ребенку в освоении родного языка.

Как спланировать индивидуальную работу с учеником и как оценить динамику усвоения и развития компонентов речи? В этой статье представлен мой опыт работы по названной проблеме. По-моему мнению, данная система работает на решение сразу двух важнейших позиций: планирование индивидуальной работы с учеником и оценка динамики коррекции речи учащегося и всей группы. Учителя-логопеды ощущают всё возрастающую напряженность и интенсивность труда на своем рабочем месте. В таких непростых условиях этот план помогает мне постоянно держать в поле зрения ключевые позиции коррекции устной речи на индивидуальных занятиях с каждым конкретным учащимся. Примерный план работы с учащимся на индивидуальных занятиях по коррекции устной речи представлен ниже.

В плане учитель-логопед отмечает пункты, которые необходимо включить в коррекционные логопедические занятия с данным учеником.

Эти позиции можно отмечать любым удобным для логопеда способом: отмечаются в плане маркером, записываются в тетради для индивидуальных занятий, вводятся в таблицу Excel и т.д..

В плане есть графа «Планируемое кол-во занятий/периодичность». В этой графе можно отмечать планируемое количество занятий по данной проблеме. Например: беседа с родителями по развитию общей моторики ребенка – 1/сентябрь, развитие общей моторики на физминутках – на каждом занятии.

В процессе работы с ребенком по каждой выбранной позиции в плане отмечается тот «шажок», который удалось сделать в решении данной коррекционной задачи. Например: в позиции «Коррекция звукопроизношения» подчеркнуты звуки С, З, Ц. Это значит, что произношение этих звуков нарушено. Далее в процессе работы отмечаем, что звук С – в стадии автоматизации в предложении, звук З – автоматизация в слогах, а звук Ц – в стадии вызывания и т. д.

При необходимости, динамику восполнения пробелов в развитии устной речи учащегося предлагается отмечать 2-3 раза в год и оценивать по 3-м уровням:

1- низкий уровень – состояние перед началом коррекционной работы (например, синим цветом);

2- средний уровень – в процессе логопедической работы у ученика есть положительная динамика (зеленый цвет);

3- уровень выше среднего – существенная положительная динамика (красный цвет).

Далее подсчитываем все позиции синего цвета, зеленого, красного и высчитываем процент результативности по коррекции и развитию компонентов речи по каждому ученику и по всей группе учащихся. Оформляем свои подсчеты в таблицу 1 и 2.

Таблица 1. Состояние устной и письменной речи учащихся на 15.09_____г.

Неречевые процессы и компоненты речи	Фамилии учеников								
Моторная ловкость									
Произносительные навыки									
Фонематические процессы									
Грамматический строй									
Связная речь									
Специфические ошибки в чтении и на письме									
Произвольность поведения									

Таблица 2. Динамика усвоения и развития компонентов речи учащимися.

Дата обследования	15.09._ _ _ _			15.05. _ _ _ _		
Состояние устной и письменной речи у детей начальной школы в %:	уровень			Уровень		
	низкий	средний	выше среднего	низкий	средний	выше среднего
-произносительные навыки						
-фонематические процессы						
-грамматический строй						
-связная речь						
-специфические ошибки в чтении и на письме						
- моторные навыки						
- произвольность поведения						

Таким образом, предлагается оценка уровня усвоения и развития компонентов речи, как качественная, так и количественная. Анализируем и показываем в цифрах: есть ли положительная динамика и насколько она существенна по компонентам речи. Опыт показывает, что такой подход позволяет избежать излишне трудоемких подсчетов количественных показателей и снизить затраты времени учителя-логопеда на выполнение этой работы. Работа с планом индивидуальной работы с учеником и подсчет динамики усвоения и развития компонентов речи все же требует некоторых затрат времени. Конечно, план должен быть гибким, его необходимо совершенствовать. Но и представленный вариант поможет

учителю-логопеду проанализировать свою работу, подготовиться к ежегодным отчетам и к аттестации, а также выявить динамику развития и коррекции речи у каждого ребенка за учебный год в примерных цифрах. Кроме того, такой план поможет структурировать работу начинающего логопеда.

Литература:

1. Каше Г. А. Недостатки произношения у учащихся массовой школы. В кн : «Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы». М., «Просвещение», 1965г.
2. Правдина О. В. Логопедия. Учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., «Просвещение», 1973.
3. Совершенствование связной речи: учеб.-метод. Пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Социал.-полит. журн.: Ассоц. «Гуманитарий», 1994.-79с.
4.Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения, изд. 2 М, «Просвещение», 1971.
5.Халилова Л.Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральными параличами / Л.Б.Халилова //Дефектология. – М., 1990. №1.
6.Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи. / С.Н. Шаховская //Психолингвистика и современная логопедия: Монографический сборник /под ред. Л.Б. Халиловой. – М.:«Экономика», 1997.

Суханова Елена Михайловна

магистрант I курса дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

учитель-дефектолог ГБОУ детский сад № 848

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СКРЫТОГО СМЫСЛА МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНИКАМИ 6-7 ЛЕТ С ЗПР

Научный руководитель:к.п.н., проф. Давидович Л.Р.

В статье ставится задача подобрать и апробировать систему коррекционно-развивающей работы по формированию когнитивных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (на материале малых фольклорных форм).Описание развивающих и коррекционных возможностей малых фольклорных форм поможет вовлечь педагогов в поиск новых методов коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ЗПР.

Ключевые слова: *задержка психического развития, малые фольклорные формы, познавательная деятельность дошкольников, коррекционно-развивающее обучение, мышление, понимание скрытого смысла текста.*

Психолого-педагогическая помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Последняя редакция *(26.12.2012)* Федерального закона об образовании, делает акцент на том, *«что современное дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста».*

Преодоление задержки психического развития у детей дошкольного возраста является одной из актуальных и сложных проблем современной педагогики и психологии. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений.

Актуальность исследования особенностей понимания скрытого смысла малых фольклорных форм дошкольниками с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлена тем, что вопросы, связанные с изучением проблемы ЗПР относятся к числу наиболее важных и сложных в коррекционной педагогике. Сложность обусловлена, тем, что задержка психического развития никогда не существует сама по себе, нарушения имеют многоаспектный характер (Л.С. Выготский). Дети с ЗПР испытывают трудности не только в познавательной сфере, но и трудности адаптации, социализации, коммуникации.

По данным Министерства образования РФ, за последние 10 лет количество дошкольников с ЗПР составило 25% от детской популяции. В научной литературе поднимается вопрос о социализации детей с ЗПР в общество и к овладению школьной программой (Е.А. Екжанова, С.Г. Шевченко, Е.А. Шустов).

Основными показателями умственного развития старших дошкольников являются: усвоение системы знаний, накопление их фонда, развитие мышления и овладение способами познавательной деятельности, необходимыми для приобретения новых знаний. Важнейшим

представляется развитие умения сравнивать, выделять существенные признаки предметов и явлений, классифицировать, делать выводы и обобщения. Приобретенные в результате обучения приемы логического мышления как способы познавательной деятельности необходимы для решения широкого круга умственных задач и призваны служить основой интеллектуального развития ребенка. Сформированность у детей элементарных приемов логического мышления является условием успешного обучения в начальной школе.

Понятие *«задержка психического развития»* употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатические расстройства. Патогенетической основой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы и ее резидуально-органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер Г.Е. Сухарева.

Изучение понимания, выступающего в качестве своеобразного итога аналитико-синтетической деятельности - одна из актуальных проблем специальной психологии. Исследование проблемы понимания у детей с ЗПР актуально вдвойне, и не только с точки зрения выявления особенностей достижения результата мыслительной деятельности, но и в плане установления процесса понимания, влияющего на эту результативность.

Анализ специальной литературы показал, что психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме понимания скрытого смысла малых фольклорных форм у детей с ЗПР, еще не проводилось.

Детский фольклор - благодатная почва для интеллектуального, социального, эмоционального и личностного развития дошкольника. Язык малых фольклорных форм очень выразителен, наполнен обилием лексических и синтаксических приемов. Малые фольклорные формы обладают широкими возможностями развития когнитивно-речевой деятельности: помогают усваивать ритмические и интонационные характеристики высказывания, формируют осознанное отношение ребенка к смысловой стороне слова, его семантике, отражают владение словом на уровне взаимосвязи лексической и грамматической сторон языка. Усвоение структуры и языка малых фольклорных форм в старшем дошкольном возрасте обеспечивает понимание детьми смыслового контекста, успешное формирование собственной речи.

В рамках данного исследования нас, в первую очередь, интересует изучение малых фольклорных форм как средства коррекционно-развивающего обучения познавательной деятельности дошкольников с ЗПР.В то же время малые фольклорные формы вызывают у детей интерес, эмоциональное отношение, познавательную активность, потребность в общении и могут успешно использоваться в коррекционно-развивающей работе.

Исследование проходило на базе ГБОУ детских садов *№ 2284* и *№ 848* комбинированного вида для детей с задержкой психического развития *г.*Москвы. В констатирующем эксперименте принимали участие 40 детей с диагнозом ЗПР, посещающих коррекционно-развивающие группы и 40 детей, посещающих массовые группы для детей с возрастной психической нормой. Выборка осуществлялась с учетом возрастных особенностей – в эксперименте участвовали дети 6-7 лет (подготовительная к школе группа). Общее количество выборки составило – 80 человек.

Основное содержание констатирующего эксперимента было направлено на изучение особенностей понимания скрытого смысла малых фольклорных форм детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Изначально, был проведен констатирующий эксперимент, который проходил в два этапа и включал ряд следующих диагностических методик:

Первая серия заданий была направлена на изучение сформированности словесно-логического мышления дошкольников, которое является базовым для понимания переносного значения, скрытого или обобщенного смысла малых фольклорных форм. В исследовании особенностей словесно-логического мышления частично применялись диагностические задания *«Словесные субтесты»* из материалов Чупрова Л.Ф., модифицированные с учетом темы исследования, возраста и уровня развития детей и пройденных лексических тем.

Вторая серия диагностического исследования понимания скрытого смысла малых фольклорных форм дошкольниками с ЗПР осуществлялось по специально разработанной нами методике и содержала диагностические задания, направленные, как на исследование логического мышления: способности анализировать, выявлять закономерности, то есть параметров, которые необходимы для понимания, восприятия и употребления малых фольклорных форм, так и на понимание скрытого смысла самих малых фольклорных форм.

В соответствии с этим большая часть диагностических заданий строилась на материале *пословиц, поговорок, образных выражений и загадок*. Такой выбор не случаен: с помощью загадок, образных выражений, пословиц выявлялись способности к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению, так как для того, чтобы найти отгадку, объяснить скрытый смысл образного выражения, нужно обладать развитым образно-ассоциативным мышлением, быть сообразительным, способным преодолеть немалые трудности логического порядка. При отгадывании и составлении загадок, объяснении пословиц, поговорок, образных выражений выявлялись особенности не только

мышления, но и речевого развития ребенка: умение грамотно и последовательно строить свое высказывание, рассуждать, доказывать правильность своих предположений, строить умозаключения, высказывать суждения.

Методика включает IV блока заданий:

I. «Понимание и объяснение смысла пословиц»;

II. «Понимание и отгадывание загадок»;

III. «Придумывание загадок»;

IV. «Понимание образных выражений».

Количественный и качественный анализ результатов выявил выраженные различия при выполнении всех заданий старшими дошкольниками с ЗПР по сравнению с детьми с нормальным развитием:

Таблица № 1

Уровень сформированности словесно-логического мышления (в %)

Уровень развития	*ЗПР*	*N*
Высокий	*0*	*14 детей (35 %)*
Средний	*23 ребенка (57 %)*	*26 детей (65 %)*
Низкий	*17 детей (43 %)*	*0*

Таблица № 2

Уровень сформированности понимания скрытого смысла малых фольклорных форм (в %)

Уровень развития	*ЗПР*	*N*
Высокий	*0*	*17 детей (43 %)*
Средний	*8 детей (20 %)*	*23 ребенка (57 %)*
Низкий	*32 ребенка (80 %)*	*0*

Наиболее значимые различия выявились при выполнении заданий второй серии, направленных на изучение понимания скрытого смысла малых фольклорных форм:

- у дошкольников с ЗПР были выявлены недостатки определения смысловых характеристик фольклорных текстов (поговорок, пословиц, загадок и фразеологизмов): ориентировка на случайные признаки, трудности

актуализации словаря, нарушения лексического и грамматического оформления высказывания;

- у дошкольников с ЗПР недостаточная сформированность словесно-логического мышления (как показано в первой части констатирующего эксперимента), взаимосвязана с низким уровнем развития процессов понимания скрытого смысла малых фольклорных форм. Поэтому понимание переносного значения образных выражений, пословиц, скрытого смысла загадок отличается фрагментарностью, неточностью;
- дошкольникам с ЗПР так же мешает бедность понятийного словаря, что затрудняет понимание как отдельных лексических единиц, входящих в малую фольклорную форму, так и целостного семантического значения фольклорного текста, а низкий уровень сформированности лексико-грамматических категорий не позволяет сформулировать правильный ответ в виде обобщенного суждения и доказательства.

В процессе констатирующего эксперимента была доказана взаимосвязь развития словесно-логического мышления с развитием процессов понимания скрытого смысла малых фольклорных форм. Таким образом, понимание переносного значения образных выражений, пословиц, осознание скрытого смысла загадок возможно, лишь при определенном уровне развития словесно-логического мышления.

Для наиболее успешного освоения детьми с ЗПР понимания скрытого смысла малых фольклорных форм мы предлагаем в качестве рекомендаций серию коррекционно-развивающих упражнений, которые помогут вывести их на новый уровень развития навыка понимания скрытого и переносного смысла малых фольклорных форм и помогут в развитии словесно-логического мышления. Мышление как отдельный психологический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах, поэтому нами выбраны направления, которые имеют прямое отношение к коррекции понимания скрытого смысла малых

фольклорных форм, но попутно развивают речь, воображение, внимание, память – это обычная практика при работе с дошкольниками с ЗПР.

В формирующем эксперименте принимали участие воспитанники с ЗПР. Реализация экспериментального обучения не требовала выделения отдельного времени и форм работы, а органично сочеталась с коррекционно-развивающей программой воспитания и обучения дошкольников. Методика коррекционно-развивающей работыбыла основана на разработке планирования занятий всех видов с включением произведений малых фольклорных жанров, а также использовании их в деятельность воспитателей и специалистов. Отбор коррекционно-развивающего фольклорного материала осуществлялся в рамках лексических тем с учетом тематического принципа коррекционно-развивающей работы, проводимой в специальном детском саду.

Коррекционно-развивающая работа по развитию понимания малых фольклорных форм детьми 6-7 летнего возраста с ЗПР проводилась в два этапа:

I этап подготовительный

Цель: закрепление и расширение знаний детей о наиболее типичных произведениях малых фольклорных жанров, их смысловых и художественных особенностях.

Формирование готовности к восприятию и освоению малых фольклорных форм; расширение представлений о жанрах малых фольклорных форм; развитие интереса к теме; привлечение родителей к активному участию.

II этап основной

Цель: умение понимать и разгадывать скрытый смысл фольклорного произведения, вычленять главное, обобщать, сравнивать, осуществлять логический перенос. Уметь при этом рассуждать, доказывать, логически, путем рассуждения. Развитие активного употребления малых фольклорных форм в самостоятельной речи.

Работа с малыми фольклорными формами на коррекционно-развивающих занятиях.

Работа с пословицами: ознакомившись с некоторыми приемами и методами работы с пословицами, можно сделать вывод о том, что использование пословиц и поговорок позволили сделать коррекционно-развивающую работу более увлекательной для детей и повысить уровень усвоения материала по лексическим темам.

Работа с загадками. Обучение отгадыванию и составлению загадок: посредством загадки у детей с ЗПР развивается словесно-логическое мышление путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач, дошкольник учится оперировать словами и понимать логику рассуждений. Занимательная форма загадки позволяет легко и непринужденно обучать детей с ЗПР рассуждению и доказательству, самостоятельному анализу текста, поиску путей решения логической задачи.

В процессе обучения детей составлению загадки осуществлялось формирование навыка составления предложений различной структуры. Загадка заключает в себе много возможностей для обогащения словаря новыми словами, словосочетаниями, образными выражениями.

Работа с образными выражениями явилась наиболее сложным этапом коррекционно-развивающей работы, так как скрытый смысл образного выражения не может быть понят из толкования значений слов, входящих в их сочетание.

На заключительном этапе исследования проводился контрольно-оценочный эксперимент, который был направлен на изучение особенностей понимания скрытого смысла малых фольклорных форм после проведения коррекционно-развивающей работы. В процессе проведения контрольно-оценочного эксперимента использовались методы диагностики, аналогичные констатирующему эксперименту, но наполненные новым материалом. В исследовании участвовали только дети с ЗПР.

Таблица № 3

Уровень сформированности словесно-логического мышления после коррекционно-развивающего обучения (в %)

Уровень развития	*ЗПР*
Высокий	*0*
Средний	*34 ребенка (85 %)*
Низкий	*6 детей (15 %)*

Таблица № 4

Уровень сформированности понимания скрытого смысла текста малых фольклорных форм после коррекционно-развивающего обучения (в %)

Уровень развития	*ЗПР*
Высокий	*0*
Средний	*33 ребенка (82 %)*
Низкий	*7 детей (18 %)*

Обработка результатов эксперимента позволяет сделать вывод, о том, что уровень развития словесно-логического мышления у испытуемых с ЗПР на этапе повторного диагностического обследования существенно превышает уровень развития на этапе констатирующего эксперимента. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что у большинства, детей группы ЗПР сформировались базовые умения, необходимые для успешного понимания скрытого смысла малых фольклорных форм. Выяснилось, что при выполнении заданий испытуемые продемонстрировали увеличивающуюся тенденцию к развитию понимания скрытого смысла поговорок и пословиц, загадок, образных выражений. Методы и приемы коррекционно-развивающей работы с использованием малых фольклорных форм способствовали моделированию когнитивных и коммуникативных процессов, лежащих в основе языковой способности, обогащению лексико-фразеологического состава, повышение речевой активности.

Результаты экспериментального воздействия подтвердили эффективность разработанной нами модели использования малых фольклорных форм в

процессе коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с ЗПР: малые фольклорные формы давали богатую почву для развития когнитивно-речевых процессов. Поскольку каждая тематическая группа загадок содержит широкий круг сведений об окружающем мире, появляется возможность использовать их для развития наблюдательности детей, закрепления знаний о признаках предметов, о существующих в окружающем мире связях между явлениями. Чтобы отгадать или придумать загадку, понять переносный смысл метафор, необходимо быть внимательным, сравнить, сопоставить явления, мысленно их расчленить, выделяя каждый раз нужные стороны, объединять, синтезировать. Пословицы, поговорки, образные выражения способствовали развитию находчивости, сообразительности, умственной активности детей. Малые фольклорные жанры являлись для дошкольников с ЗПР своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей их умственные силы, и способствовали формированию навыков связной речи, успешному освоению детьми системы родного языка.

Наше исследование показывает, что развитие словесно-логического мышления у дошкольников 6-7 лет с диагнозом с ЗПР, прошедших курс формирующего обучения, возможно, приблизить к нормально развивающимся сверстникам. При целенаправленно организованном коррекционном воздействии и полноценном взаимодействии воспитателей, логопеда, психолога, дефектолога возможны положительные изменения в понимании скрытого смысла малых фольклорных форм.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в углублении коррекционно-развивающих возможностей малых фольклорных форм, применяемых в процессе педагогической работы с детьми ЗПР, а также в поиске путей обеспечения эффективного взаимодействия специалистов по данной проблеме.

Литература:

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей / Под ред. К.С.Лебединской, Г.П.Бертынь, З.М.Дунаева и др.-М., 1982.-127с.
2. Алексеев Э.Е. Фольклор в контексте развития современной культуры / Э.Е. Алексеев. М., 1988. -145 с.

3. Аникин В.П. К мудрости ступенька: о русских пословицах, сказках, песнях, загадках, народном языке / В.П. Аникин М., 1988. — 174 с.
4. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М., 1999.-148с.
5. Волосовец Т.В. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Т.В. Волосовец, С.Н. Сазонова. -М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 232 с.
6. Выготский Л.С. Собрание соч. Т. 3: Проблемы развития психики/ под.ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983.-367 с.
7. Гавриш Н.В. Использование малых фольклорных форм / Дошкольное воспитание 1991. - № 9. — с. 16-22.
8. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований / О.И. Глазунова-СПб, 2000.- 190 с.
9. Давидович Л.Р. Особенности развития речи у подростков и взрослых с моторной алалией/ дисс. ... канд. пед. наук/ Давидович Л.Р. – Москва, 1980.
10. Загрутдинова М., Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм/ Дошк. воспитание.-1991.-№9.-С.16-22.
11. Клименко Г. Использование пословиц и поговорок в работе с детьми (подготовительная к школе группа) / Дошк. воспитание.-1983 - №5, с.34-35;
12. Лазутин С.Г. Сравнения в пословицах и поговорках. Язык и стиль произведений фольклора и литературы / С.Г. Лазутин— Воронеж: издательство Воронежского университета, 1986 —121 с.
13. Пескишева Т.А. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4-7 лет с общим недоразвитием речи/ дисс. ... канд. пед. наук/ Пескишева Т.А. – Москва, 2008.
14. Переслени Л.И., Шохин П.В. Особенности внимания и восприятия (у детей с задержкой психического развития)/ Обучение детей с задержкой психического развития. – М., 1993.
15. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления дошкольника с ЗПР/Дефектология. - №4. – 1982

Темнова Алла Александровна

магистрант II курса дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Научный руководитель: доц. Башкирова Е.Н.

Статья посвящена проблеме изучения развития личности и поведенческих нарушений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Эти нарушения связаны с обучением детей в школе, когда трудности обучения и поведения начинают проявляться и нарастать постепенно, с увеличением сложности

учебного материала, повышением темпа работы, возрастанием интеллектуальных нагрузок.

Ключевые слова: *арт-терапия, поведенческие нарушения, задержка психического развития, гиперактивность, рисуночная терапия, диагностика, коррекция.*

В системе различных направлений психотерапии искусством арт-терапия рассматривается как совокупность психологических методов воздействия, осуществляемых в контексте изобразительной деятельности ребенка, и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска.

У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития могут отмечаться сниженная работоспособность, психомоторная расторможенность, возбудимость, гиперактивность, импульсивность, а также страхи, тревоги и агрессия. С помощью эмоций они пытаются передать нам информацию о происходящем внутри них. Известно, что эмоции - это переживания своего личного отношения к действительности, а также переживания состояния, возникающего в процессе взаимодействия с окружающей средой.

Арт-терапия, в частности использование рисования в качестве психокоррекционного средства, хотя и обладает значительным сходством с учебными занятиями - уроками рисования, но имеет и ряд принципиальных отличий. В рисуночной терапии основное – это задачи самовыражения в рисунке и моделирование эмоционально напряженной ситуации, качество рисунка не является существенным критерием, здесь каждый рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения внутренних личностных проблем ребенка.

В практике рисуночной арт-терапии применяются разнообразные задания и упражнения, содержание и направленность которых

определяются теоретическими ориентациями авторов. Анализируя исследования, можно выделить пять типов заданий, наиболее часто используемых в практике психокоррекции эмоциональных нарушений.

Предметно-тематический тип – рисование на свободную и заданную темы, где предметом изображения выступает человек и его отношения с окружающим миром. Примерами таких заданий могут быть рисунки «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Какой я сейчас», «Кем я стану», «Мое любимое занятие», «Мой самый хороший поступок», «Волшебный мир».

Образно-символический тип — изображение ребенком в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как понятия «добро», «зло», «счастье», изображение эмоциональных состояний и чувств: «радость», «гнев», «удивление».

Упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции — задания на структурирование неоформленного множества стимульных раздражителей. В этих заданиях детям предлагается, опираясь на стимульный ряд, воспроизвести целостный объект и придать ему осмысленность («рисование по точкам», «волшебные пятна»).

Игры-упражнения с изобразительным материалом – экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей. Эффект упражнений в стимулировании потребности в изобразительной деятельности, интереса к ней, уменьшение эмоциональной напряженности, формирование чувства личной безопасности, повышение уверенности в себе, стимулирование познавательной потребности. Типичным для этого типа является следующие задания: «рисование пальцами», манипулирование пластилином, экспериментирование с цветом– наложение цветовых пятен друг на друга и др.

Задания на совместную деятельность могут включать упражнения всех указанных выше четырех типов. Этот тип заданий направлен на

решение проблемы оптимизации общения и взаимоотношений со сверстниками, на оптимизацию детско-родительских отношений. Аналогичные типы заданий могут быть предложены ребенку на литературном, вербальном материале — сочинение сказок и историй.

Следует отметить тот факт, что включение в коррекционные занятия музыкального сопровождения не только повышает эффективность воздействий на эмоциональную сферу детей с задержкой психического развития (ЗПР), но и помогает воодушевить, ободрить ребенка, придать в любой обстановке покой и динамику, вызвать то или иное эмоциональное впечатление. Использование музыки в коррекционных целях содействует развитию творческого воображения, фантазии, релаксации во время занятия, тем самым оказывая большое влияние не только на эмоциональную сферу ребенка, но и на физиологические процессы. При этом необходим тщательный, дифференцированный подход к выбору музыкального сопровождения при организации занятий, направленных на коррекцию эмоциональной напряженности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Таким образом, интерес специалистов к проблеме и разработке подходов коррекции негативных эмоциональных переживаний, эмоциональной напряженности детей дошкольного возраста с ЗПР растет с каждым днем. Многие технологии коррекции эмоциональных нарушений используются в дефектологии в большом количестве, при этом практика показывает, что не до конца раскрыты возможности использования изобразительной деятельности, в том числе и декоративного рисования как действенного метода коррекции эмоциональной напряженности у детей старшего дошкольного возраста. Современное состояние развития образования ориентирует на разработку новых методик развития и коррекции эмоциональных состояний детей с ЗПР.

Литература:

1. Арттерапия //Психотерапевтическая энциклопедия /Под ред. Б.Д. Карвасарского.– СПб.:Питер,2002.

2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие. - М.: НЦ ЭНАС, 2001г.
3. Бурно М.Е. О пациентах-психотерапевтах в терапии творческим самовыражением //Московский психотерапевтический журнал. - 1992. - №2.
4. Дети с задержкой психологического развития / под ред. Власовой Т.А.; Лубовского В.И.; Цыпиной Н.А. М.1984г.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: рук.для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. - СПб. : Речь, 2006.
6. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская.- М.:Когито-Центр,2007.
7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий.– СПб.:Речь,2003.

Тихонов Алексей Алексеевич

Студент IV курса дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

К ВОПРОСУ ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Научный руководитель: к.п.н.Селиверстов В.И.

В статье раскрыты основные проблемы тревожно-фобического состояния для детей дошкольного возраста, особенности данных проблем в рамках задержки психического развития, актуальность их преодоления и предупреждения на ранних этапах онтогенеза.

Ключевые слова: тревожно-фобическое состояние, задержка психического развития, психический дизонтогенез.

На основании литературных источников следует отметить, что проблема ЗПР в наше время, так же как и ранее, остаётся одной из самых актуальных. Как отмечает К.С. Лебединская, что среди психического дизонтогенеза такая аномалия развития как задержка психического развития, встречается значительно чаще других, более грубого характера.

Задержка психического развития представляет собой негрубое нарушение психического онтогенеза, обусловленное биологическими или социальными факторами, при котором страдают, в первую очередь, интеллектуальная и эмоционально-волевая сфера.

На фоне неблагоприятных социальных факторов проблема ЗПР и тревожно-фобических состояний в рамках данного нарушения не утрачивает своей актуальности, так как в возрасте и до 7 лет в клинической картине различных заболеваний большое место занимают такие аффективные расстройства, как страхи [2].

Для тревожно-фобического синдрома, как следует из названия, характерны две формы: тревожность и страх.

Понятие тревожности в психологической литературе имеет несколько определений, которые исходя из исследований различных учёных, следует рассматривать дифференцированно. Тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанного с предчувствием опасности или неудачи; свойство человека испытывать беспокойство, страх или тревогу в специфических социальных ситуациях; переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия или грозящей опасности. Поэтому стоит отметить, что для тревожности характерны два вида: ситуативная (пример, чувство беспокойства) и личностная (пример, безотчётное ощущение угрозы) Так мы можем сказать, что тревожность – это эмоциональное состояние или устойчивая черта личности, имеющие отрицательную эмоциональную окраску.

Страх – это психическое состояние, основанное на чувстве инстинкта самосохранения перед реальной или мнимой опасностью. А.И. Захаров отмечает, что по мере развития психики человека страх приобретает социально выраженный характер с более тонко выраженными переживаниями. При частых же воздействиях негативных факторов страх может перерасти в фобию – навязчивый страх.

Основным источником тревожно-фобического состояния для ребёнка являются родители. На ранних ступенях своего социального развития ребёнок боится всего нового и неизвестного, одушевляя предметы и сказочные персонажи, опасается незнакомых животных, верит, что его родители будут жить вечно. У маленьких детей всё реально, а,

следовательно, их страхи носят реальный характер [1]. Отмечается так же, что излишнее внимание или наоборот, его недостаток, негативно влияют на эмоциональное здоровье ребёнка, так как в первом случае, избыток внимания может рождать «внушённые» страхи (страхи не соответствовать чему-либо, быть непризнанным кем-либо, боязнь чего-либо). Во втором же случае – недостаток внимания ведёт к развитию беспокойства вследствие ограниченного контакта со взрослыми, недостаточной двигательной и игровой активности.

В рамках задержки психического развития вышеперечисленные формы относятся как к ЗПР биологического генеза, так и социально обусловленного. Так для ЗПР церебрально-органического генеза характерны неврозоподобные явления, патогенетически связанные с церебрастенической почвой: тревожность, боязливость, склонность к страхам темноты, одиночества, навязчивые движения, большей частью в мышцах нижней половины лица, шеи, плеч, связанные с мышечной дистонией; неврозоподобное заикание; неврозоподобный энурез. Неуверенность, боязливость, капризность, ощущение своей физической полноценности – являются факторами сопутствующими соматогенному инфантилизму – наслоениями, обуславливающими задержку психического развития. При этом В.В. Лебедевский отмечает, что время и степень поражения мозга влияет на компенсаторные возможности, так как собенностью детского возраста является, с одной стороны, незрелость, а с другой — большая, чем у взрослых тенденция к росту и обусловленная ею способность к компенсации дефекта [4]

Менее грубый, по степени выраженности, дизонтогенез и, по утверждению В.В. Лебедевского, в принципе обратимый, связан с влиянием негативных социальных факторов. Дефицит информации и эмоционального опыта здесь порождает стойкие аффективные изменения в эмоционально-волевой и интеллектуальной сфере: судорожные состояния, страхи, галлюцинации, бредовые идеи и т.п.

В норме единая аффективная система «мать – ребёнок» определяет построение и усвоение ребёнком культурных психотехнических механизмов аффективной регуляции поведения и саморегуляции динамики самих аффективных процессов [8]. Потеря эмоциональной связи или её нарушение вызывают тяжёлые аффективные нарушения развития, эмоциональную недостаточность.

В процессе наблюдений за детьми, во время прохождения практики в ГБОУ д/с комбинированного вида №288, а так же частным образом, нами было отмечено, что в отдельных случаях, у детей из благополучных семей, как с нормой, так и с аномалиями, окружённых гиперопекой со стороны близких, в их повседневной деятельности отмечается склонность к постоянному вниманию со стороны взрослых. В противном случае, отмечается беспокойство, недовольство, склонность к девиантному поведению, в попытке привлечь к себе внимание. Отмечаются неусидчивость, расстройство внимания.

Особо стоит отметить, что для детей из неполных или неблагополучных семей, характерна большая тревога, беспокойство. Такие дети, как с нормой, так и с аномалиями меньше контактируют со взрослыми и сверстниками. А.И. Захаров отмечает, что у детей из неблагополучных семей, чаще возникают страх перед животными, стихией, страх кошмарных снов.

Основываясь на проведённых Е.В. Потапенко исследованиях, мы можем сказать, что основную массу детей с ЗПР с трефожно-фобическим синдромом составляют дети со средним уровнем личностной и ситуативной тревожности. Это дети из благополучных и переходных семей. Дети с низким уровнем тревожности в основе своей из благополучных семей. Высокий же уровень наблюдается у детей из переходных и неблагополучных семей, где, как отмечается, игнорирование интересов ребёнка, а конфликтные ситуации выносятся в процесс воспитания.

В своей работе М.А. Панфилова отмечает, что единичность исследований в области тревожно-фобического состояния у детей с ЗПР, а так же отмечает недостаток специальных психокоррекционных технологий по данному нарушению.

На наш взгляд, в свете настоящего времени, в связи с пропагандой насилия и жестокости, увеличению уровня занятости, искажённая ценностная ориентация, приводят к социальной депривации и изолированности. Всё это негативно сказывается на психике и развивающейся личности ребёнка [7].

Нарушения в интеллектуальной и эмоционально-личностной сфере в сочетании с благоприятными условиями для возникновения тревожно-фобического синдрома у ребёнка, требуют особого внимания, как со стороны педагога, так и со стороны родителей. По нашему мнению, особенно со стороны родителей, так как, как уже сказано выше, родители являются основным фактором возникновения страха у детей. Затруднения социализации, недостаточный контакт со сверстниками, так же негативно влияют на ребёнка. Так увеличение числа детей в семье, когда есть с кем пообщаться, поиграть, обычно способствует уменьшению страхов [1]

Поэтому следует сказать, что по нашему мнению, одной из первостепенных задач в преодолении и предупреждении тревожно-фобического состояния на фоне ЗПР, является создание условий эмоционального комфорта, формирование успешной коммуникации, положительной оценки деятельности ребёнка, обеспечение взаимопонимания и демократического стиля общения между ребёнком и взрослыми, поскольку именно от условий, в которых находится ребёнок, зависит успешность коррекции нарушения, а так же возникновения тревожно-фобического состояния и его профилактика.

Литература:

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. - СПб.: Издательство "Союз", 2004
2. Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза, М.: ИздательствоМосковского университета, 1985 г.

3. Панфилова М.А. Коррекция тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития // автореферат, М., 2007 г.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие – М.: Издательство Московского университета, 1985 г.
5. Лебединская К.С. Основные вопросы клиникиисистематики задержки психического развития. // Дефектология. - 2006. - № 3. - С.15-27
6. Потапенко Е.В. Психолого-педагогические условия преодоления тревожно-фобического состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // автореферат, СПб., 2012 г.
7. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика под ред. В.И. Селивёрстова, 2010 г.
8. Эмоциональны нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. – 197 с.

Тушева Елена Сергеевна

доцент кафедры олигофренопедагогики

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

Жаркова Татьяна Ивановна

Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков № 66, логопед г.Москва

КОРРЕКЦИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ И ЦВЕТОРАЗЛИЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье авторы обратили внимание на трудности реализации способностей цветовосприятия и цветоразличения младших дошкольников с задержкой психического и речевого развития. Предложены диагностические варианты заданий, направленные на выявление уровня сформированности индивидуальных способностей цветовосприятия и цветоразличения ребенка. Представлены коррекционно-развивающие направления и задания практической реализации знаний о цвете.

Ключевые слова: цветовосприятие, цветоразличение, коррекция, младшие дошкольники, задержка психического и речевого развития.

Нельзя не согласиться с мнением авторитетных ученых, что в педагогике дошкольного возраста одним из вопросов, требующих пристального внимания, является вопрос о сенсорном воспитании и развитии ребенка. В круг этих вопросов обязательно входят цветовое восприятие и цветоразличение - процессы, имеющие яркую сенсорную основу. Способность воспринимать и различать цвета формируется только

в процессе приобщения ребенка к сенсорной культуре. Это длительный и сложный процесс, который развивается и совершенствуется в результате усвоения ребенком сенсорного опыта по мере взросления. (В.Н.Аванесов, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Э.Г.Пилюгига, Н.Н.Поддьяков, Н.П.Сакулина, А.П.Усова и др.)

Исследования, проведенные нами на базе дошкольных образовательных учреждений и Научно-практического центра психического здоровья детей и подростков № 66 г. Москвы, показали, что при формировании колористических представлений у младших дошкольников с задержкой психического и речевого развития возникают значительные трудности. Они проявляются в соотнесении и назывании основных цветов, выделении предметов соответствующего цвета в ближайшем окружении, в процессе практической реализации цветовых решений на занятиях изобразительной деятельности, конструирования, развития речи, формирования элементарных математических представлений и др.

На общем фоне активного использования цвета в дидактических и иллюстративных целях число предлагаемых коррекционно-развивающих заданий и упражнений, ориентированных на цветовые решения достаточно разнообразно и вариативно. Наиболее удачными, в плане разработки коррекционно-развивающих заданий, диагностических комплексов и цветовых тестов следует признать работы О.П.Гаврилушкиной [1, с. 72.], Р.Р.Калининой [4, с. 123], Е.В.Колесниковой [5], И.Ф.Инфатьевой и Н.В.Лебедевой [3, с. 102].

Особого внимания заслуживает дидактическое оборудование, в котором комплексное оснащение современной многофункциональной предметно-игровой среды реализуется и в контексте цветового восприятия, соответствующего особенностям развития детей дошкольного возраста (интерактивные развивающие панели, развивающие игры, Монтессори материалы, конструкторы и др.) [2].

Между тем, в случае выраженных затруднений цветовосприятия и цветоразличения у дошкольников необходимо изучить характер их проявления и подобрать способы и приемы целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия. Однако методически выверенных коррекционных методик диагностики развития и формирования способностей цветовосприятия и цветоразличения у младших дошкольников с задержкой психического и речевого развития, оказалось не так уж и много [6, 7].

Учитывая сложившиеся обстоятельства, мы приступили к разработке учебно-методического пособия «Азбука цвета», направленного на развитие и коррекцию колористических представлений у детей с задержкой психического и речевого развития. Пособие состоит из трех частей, каждая из которых соотносится с программными требованиями воспитания и обучения детей с задержкой психического и речевого развития, фиксированных в рамках возрастного диапазона - младший и старший дошкольный возраст, начало школьного обучения.

В данной статье мы акцентируем внимание на развитии и коррекции способностей цветовосприятия и цветоразличения у младших дошкольников с задержкой психического и речевого развития. Опираясь на многолетний опыт работы по развитию сенсорной культуры дошкольников, мы подготовили практический материал, позволяющий, по нашему мнению, повысить эффективность педагогического коррекционно-развивающего воздействия.

Предлагаемые направления и содержание работы, мотивированы дидактической целесообразностью последовательного и постепенно усложняющегося выполнения предъявляемых заданий.

Подчиняясь поставленной цели, мы выделили два основных пролонгированных направления коррекционно-педагогической работы:

Первое - диагностическое, в котором выявляется уровень сформированности индивидуальных способностей цветовосприятия и

цветоразличения ребенка. Для этого нами разработана серия диагностических заданий, позволяющих выявить состояние опорных знаний и обобщенных действий на момент психолого-педагогического обследования ребенка или в процессе взаимодействия ребенка и родителей по заданному игровому сценарию. С целью последующего наглядного отражения успешности (не успешности) выполнения заданий, которые будут проводиться в процессе развития и коррекции способностей цветовосприятии и цветоразличении ребенка, полученные результаты желательно зафиксировать в таблице. В качестве показателей уровня сформированности индивидуальных способностей цветовосприятия и цветоразличения ребенка рекомендуем использовать:

- задания на *сличение* предметов по цвету. Например, дай такой же предмет (на карандашах, игрушках, геометрических фигурах и других предметах) - I уровень способности цветовосприятия и цветоразличения.

- задания, в которых необходимо *назвать* цвет предмета или предмет и его цвет *(на карандашах, игрушках, геометрических фигурах, предметах одежды, посуды и др.)* Акцентируется внимание на обозначении предмета и его признака в словосочетании. - II уровень способности цветовосприятия и цветоразличения.

- задания, в которых определяется умение ребенка использовать цвет при анализе свойств или характеристике предметов и явлений, в практической или проблемной ситуации - III уровень способности цветовосприятия и цветоразличения. Представлены задания, в которых предлагается:

- *сравнение* цветов при описании предметов (на карандашах, игрушках, геометрических фигурах, предметах одежды, обуви, головных уборах, посуды и их частей);

- проблемные ситуации или постановка проблемного вопроса, решение которых обусловлено значением цвета. Например, какая ягодка спелая (почему?) *(сравнение белой и красной ягод земляники, зеленых и*

черных ягод смородины). Что нужно делать на красный *(желтый, зеленый)* сигнал светофора (с обоснованием ответа). Почему зимой зайчика не видно на снегу? Какого цвета елочка зимой и летом? Почему зимой и летом елочка одного цвета?

Второе - коррекционно-развивающее, когда в продолжение начатой работы проводится знакомство с цветом (если ребенок не называет цвет) или актуализируются знания ребенка о цвете (если ребенок называет цвет правильно).

В этом случае важно понимать, что значительный эффект в развитии способностей цветовосприятия и цветоразличения можно получить:

- введением имени цвета и производных от него семантических и синтаксических моделей в активную речь ребенка (на уровне слов, словосочетаний, предложения, фразовой речи, высказывания, составления рассказов по сюжетной картинке, восприятия и понимания предложения или небольшого текста, при модификации текстовых фрагментов и др.);

- организуя перенос чувственного восприятия и различения цветов на различные виды познавательной деятельности, отдавая предпочтение творческой (продуктивной) деятельности младших дошкольников – рисованию, лепке, конструированию. Предлагаются задания на нахождение предметов соответствующего цвета в ближайшем для ребенка окружении (комната, ванная комната, кухня и др.);

- систематизируя наблюдения за применением цветовых решений в повседневной жизни (цвет одежды, посуды, мебели и др.) и окружающей действительности (наблюдения за сезонными изменениями в природе, вариативность цветовых решений на детской площадке, в сквере, на улице, в лесу и др.;

- совершенствуя способности цветовосприятия и цветоразличения в единстве с развитием психических процессов и мыслительных операций (сравнение и нахождение одинаковых предметов, продолжение цветового ряда в заданной последовательности, запоминание и называние предмета

соответствующего цвета, выделение предмета непохожего на остальные и др.);

Каждая серия коррекционно-развивающих заданий сопровождается схематизированными и знаково-символическими инструкциями, направляющими и упорядочивающими обучающее коррекционно-развивающее воздействие взрослого на ребенка. Так же предоставляется возможность выбирать порядок изучения цвета, комбинировать виды и формы работ, определять характер совместных действий и степень самостоятельности ребенка при выполнении заданий.

Из сказанного следует, что использование предлагаемого практического материала поможет педагогам и родителям предупредить трудности, которые возникают у детей с задержкой психического и речевого развития на занятиях изобразительной деятельности, лепки, аппликации, развития речи, ознакомления с окружающим и др.; активизировать развитие познавательной деятельности; скоординировать поведение ребенка в бытовых житейских ситуациях.

Литература

1. Гаврилушкина О.П. Развитие речи умственно отсталых дошкольников в процессе овладения изобразительной деятельностью / Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.Н. Носкова. – М.; Изд. АПН СССР, 1982. – 92 с.
2. Игры и развитие. Альма – СПб. Электронный ресурс: www.alma.ru/
3. Инфатьева И.Ф., Лебедева Н.В. Развитие колористических представлений у учащихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Логопедия XXI века: традиции и новации: Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 20 апреля 2012 г. / РГТУ им. А.И.Герцена. – СПб: ЦДК проф. Л.Б.Боряевой, 2012. – 368 с.
4. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. 2-е изд. доп. и перераб. СПб.: Издательство «Речь», 2001. - 160 с.
5. Колесникова Е. В. 500 игр для коррекционно-развивающего обучения детей 3-7 лет. - Изд.2-е, переработанное. - М.: Издательство "Ювента", 2004. - 160 с.: ил.
6. Нищева Н.В.Разноцветные сказки. - Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2004 год. – 47 с.
7. Погосова Н.М. Цветовой игротренинг. – СПб.: Речь, 2007. – 152 с.

Устинов Валентин Вячеславович

студент Vкурса института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ, г.Москва

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

Научный руководитель: к.п.н., доцент Е. В. Ушакова

Тьюторство можно рассматривать как новую профессиональную практику в образовании. На сегодняшний день тьюторская система работы является полноценной системой поддержки процесса построения индивидуальной образовательной программы учащимися. Разработаны функциональные обязанности тьюторов начальной, подростковой и старшей школы, подходы к построению тьюторской программы, ориентированной на индивидуализацию образования, формат тьюторского дневника.

Тьютор (от англ. tutor) означает «домашний учитель, репетитор, (школьный) наставник, опекун». (Интересно, что в Британской энциклопедии последнего издания понятие «tutorial» встречается в двух случаях — в статье "Computer-assisted instruction" и в статье "Special education").

Задача тьютора — построить движение подопечного в поле достижений, где существует идеальное (культурные образцы) и реальное (человеческие желания, интересы). Тьютору необходимо строить пространство опробования. Оно возникнет, если у подопечного есть творчески-продуктивная задача.

Также выделяют общее – *функции тьютора в отношении обучающихся.*

Основными функциями тьютора в отношении обучающихся выделяют следующие:

- диагностика состояния и процесса обучения обучающихся;

- осуществление целеполагания;
- мотивация и вовлечение обучающихся;
- управление деятельностью и мыследеятельностью обучающихся;
- коррекция деятельности обучающихся;
- контроль выполнения заданий;
- рефлексия деятельности (своей и обучающихся).

Рассмотрим как, сопоставляются эти функции с типовыми задачами тьютора по отношению к обучающимся (табл. 1):

Таблица 1. Соответствие типовых задач и функций тьютора по отношению к обучающимся

Типовые задачи	Функции
Знакомство	Диагностика; целеполагание
«Размораживание» (проблематизация)	Мотивация
Организация изучения концепций курса	Организация деятельности
Организация групповой и индивидуальной работы	Коррекция
Организация обратной связи	Контроль

Функциональный взгляд на деятельность показывает, что тьютор должен делать в ходе образовательного процесса с обучающимися. Под функциями тьютора, здесь рассмотрим задачи, которые тьютор должен решать с обучающимися.

Ролевой взгляд на деятельность покажет особое поведение тьютора, которое максимально способствует осуществлению функций.

Компетентностный взгляд на деятельность тьютора подчеркивает необходимые знания, умения, навыки, способности и другое, что характеризует тьютора как профессионала.

Карьерный взгляд на деятельность тьютора показывает его развитие. Этот аспект деятельности (по мнению многих авторов) важен для тех, кто мыслит процессами, а не состояниями, кто лучше понимает любое явление, когда видит его в изменениях.

Психологический взгляд на деятельность тьютора показывает тонкие грани внутренней готовности в ее исполнении.

Но уже в настоящее время тьюторская поддержка требуется не только учащимся с ОВЗ в общеобразовательных школах. Тьюторская помощь оказывается ученикам со сложной структурой дефекта (аутизм, снидром Дауна) в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Я работаю тьютором в государственном бюджетном образовательном учреждении специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида №102. Моя тьюторская деятельность заключается в том, я оказываю помощь и поддержку учащимся, которые нуждаются в индивидуальной работе с учителем. В силу сложности своего дефекта они не всегда справляются с заданиями в условиях пребывания в классе. Поэтому я провожу с ними индивидуальные задания по таким предметам как математика, русский язык, чтение, изобразительное искусство.

Для некоторых учеников составляется индивидуальная программа развития по данным предметам, чтобы достигнуть максимально возможного результата в обучении.

Индивидуальные занятия по предметам позволяют для каждого ребёнка составить свою структуру деятельности в соответствии с его темпом работы и общей работоспособностью. Так же индивидуальные занятия позволяют более широко раскрыть возможности учащихся в различных областях, прибегая к творческим задания.

Тьюторская деятельность реализуется совместно с другими специалистами: учителями-дефектологами, логопедами, педагогами-психологами, врачами. Для более успешного сопровождения в педагогическом пространстве учащихся со сложной структурой дефекта требуется совместная деятельность всех специалистов для комплексной поддержки ребёнка, изучение и анализ документации на учащихся и ведение собственного журнала.

В тьюторское сопровождение также включены такие виды деятельности как наблюдение за учащимися в урочное и внеурочное время, помощь в организации игровой деятельности, в налаживании контакта между сверстниками, создания условий для успешной деятельности в группе.

Как и другими специалистами, тьютором проводятся индивидуальные консультации с родителями по вопросам выполнения тех или иных заданий или рекомендаций по организации обучения и воспитания ребёнка. Родителям рассказывается о развитии и достижениях учащихся, а так же о проблемах, которые ещё совместно с ними нужно будет решить.

Тьютор как и другой педагог участвует в различных собраниях трудового коллектива, совещаниях и педагогических советах, где может выступать по различным вопросам, касающимся организации обучения и воспитания лиц со сложной структурой дефекта. Совместно с администрацией школы и педагогическим коллективом могут приниматься решения о пересмотре структуры занятия или об изменениях каких-либо требований к знаниям умениям и навыкам учащихся.

В связи с тем, что тьютор, как правило, работает с детьми, имеющими осложненную структуру дефекта к нему требования к его компетентности, которые в некоторых областях различаются с требованиями к остальным педагогам:

- От тьютора требуется в большей степени управление активностью обучающихся, чем своей.
- Тьютор должен изменять свое поведение в зависимости от потребностей обучающихся.
- У тьютора существуют особые области компетентности, которых нет у традиционного преподавателя (например, осуществление целеполагания вместе с обучающимися и др.).

- От тьютора требуется проявление многих высоких личностных качеств, что обусловлено, прежде всего, особыми взаимоотношениями между тьютором и обучающимися.

В заключении следует отметить, что тьюторская деятельность в системе специального образования является новой для российских школ, но очень необходимой для более успешной организации обучения и воспитания учащихся школ VIII вида, имеющие особые проблемы в развитии.

Литература:

1. Долгова Л. М. Тьюторство в аспекте результативности образования // Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика (сборник на диске, 2004 г.)
2. Ковалева, Т.М. Введение в тьюторство [Электронный ресурс]/http://www.mioo.ru/
3. Попов, А.А. Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения [Тескт]/ А. А. Попов. – Томск, 1996. - С. 49-57.
4. Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства - идея педагогического поиска [Текст]/ Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. -Томск, 1996. - С. 15-30
5. Щенников, С.А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. [Текст]/ С.А. Щенников, А.Г.Теслинов, А.Г.Чернявская. – М: Дрофа, - 2005.- 608с.
6. Encyclopedia Britannica, ALMANAC 2010 in association with TIME. Jacob E. Safra, Jorge Aguilar-Cauz, President.

Федулова Феодосия Андреевна

Студентка 4 курса ГБОУ СПО Педагогический колледж№10, г.Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗЛОЖЕНИЮ И ОБОСНОВАНИЮ СОБСТВЕННОГО МНЕНИЯ НА УРОКАХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ В КЛАССАХ КРО

Руководитель: Несмелова М.Л.

Актуальность выбранной темы выпускной квалификационной работы определяется тем, что современное общество требует от личности активности, творческого подхода, проявления инициативы и высокого уровня профессиональной компетентности. Умение формулировать,

выражать и отстаивать собственную точку зрения является важнейшей составляющей современной личности.

Свой социальный заказ к системе образования государство формулирует в Федеральном государственном образовательном стандарте. Согласно ФГОС начального общего образования в разделе метапредметных требований к результатам обучения говорится, что младший школьник должен быть готов к изложению обоснованию собственного мнения и аргументировать свою точку зрения и оценку событий. Одним из предметов, который предоставляет учителю возможность организовать обучение данному умению, является «Окружающий мир» и, в частности, его раздел по истории России. Младший школьный возраст наиболее благоприятен для того, чтобы заложить основы формирования различных знаний и умений учеников, собственное мнение ребенка помогает сформировать его личность и отношение ко всему происходящему.

Проблемой организации процесса обучения школьников высказыванию и обоснованию собственного мнения занимаются такие ученые – психологи, педагоги и методисты, как Г.К. Селевко, Н.Г. Дайри, М.Т. Студеникин, М.В. Короткова и др.

В первой главе нашей дипломной работы мы рассмотрели такие пункты, как:

- ФГОС начального общего образования направлен на обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, - детей с ограниченными возможностями здоровья.
- *Одним из* требований стандарта является «готовность излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий».
- Работа в классах КРО требует специальной подготовки и соответствующих методик.

- Для обучения умению формулировать и обосновывать собственное мнение учитель на уроке должен создавать проблемные ситуации, использовать прием доказательства. Наиболее распространенной формой проведения урока является урок с элементами дискуссии.

Выводы, сделанные в теоретической части легли в основу эксперимента.

Эксперимент проводился в ГБОУ СОШ № 478 ЮВАО г. Москвы с 06.04 по 02.05. 2012 г. в 4 «А» классе.

В констатирующем этапе эксперимента были поставлены такие цели:

- ✓ выявить мнение учителей начальной школы по проблеме исследования.
- ✓ определить начальный уровень сформированности умения учащихся 4 коррекционного класса излагать и обосновывать собственное мнение.

Также на этом этапе необходимо было определить начальный уровень сформированности умения учащихся 4 коррекционного класса излагать и обосновывать собственное мнение.

- ✓ Методики проведения эксперимента –
- ✓ - анкетирование учителей начальной школы;
- ✓ - диагностическое задание;
- ✓ - наблюдение уроков.

Проанализировав анкеты учителей начальной школы, мы выявили, что все педагоги считают необходимым формировать умения излагать и обосновывать свою точку зрения у учащихся начальных классов, так же все учителя занимаются формированием этих навыков в своей педагогической деятельности.

Среди предметов, в процессе изучения которых учителя формируют данные умения, были названы литературное чтение, математика, окружающий мир и русский язык. Соотношение количественных данных

по данному вопросу отражено на круговой диаграмме и показывает, что большинство учителей называет «Окружающий мир» наиболее благоприятным предметом для формирования умения излагать и обосновывать свою точку зрения у учащихся начальных классов.

Анализ полученных данных после проведения диагностического задания свидетельствует, что только три ученика из девяти смогли сформулировать собственное мнение и только 2 из них – его обосновать. На основе этого можно сделать вывод, что уровень сформированности умений излагать и обосновывать собственную точку зрения у выбранного класса является низким.

Цель формирующего эксперимента провести специально разработанные уроки с использованием заданий на формирование собственного мнения и его обоснования и выработать методические рекомендации для учителей по окружающему миру в начальной школе с целью сформировать умения у учащихся высказывать и обосновывать собственную точку зрения.

Для осуществления поставленной цели были разработаны конспекты уроков истории для 4 класса и проведено 3урока по темам: «Крещение Руси», «Петр Великий», «Война 1812 года».

Где на каждом уроке учащимся предлагалось обсудить проблему высказать свое мнение и постараться его аргументировать.

Цель эксперимента – выявить результаты проведенного формирующего эксперимента путем установления изменений в уровне умений высказывать и обосновывать собственную точку зрения младшими школьниками.

Методики проведения эксперимента были аналогичны констатирующему этапу. Было использовано диагностическое задание.

Контрольное задание, предложенное четвероклассникам, так же как и на констатирующем этапе, представляло собой методику «живой микрофон».

Анализ диагностирующей методики показывает, что после проведения формирующего этапа эксперимента шесть из семи учеников в классе смогли сформулировать собственное мнение и четверо из них – его обосновать.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного эксперимента, мы смогли выявить, что после проведения специальных уроков и использования специальных форм работы умение высказывать собственное мнение и его обоснование продемонстрировало большее количество учеников экспериментального класса. Это свидетельствует об эффективности выбранных методических приемов и средств.

Проведенный теоретический анализ педагогической и методической литературы и экспериментальное обучение позволили сформулировать методические рекомендации для учителей начальной школы по формированию у учащихся классов КРОумения высказывать и обосновывать собственное мнение**:**

– наиболее адекватным учебным содержанием для достижения поставленной цели обучать младших школьников умению высказывать и обосновывать собственное мнение является историческое содержание предмета «Окружающий мир»;

– для обучения младших школьников выделенному умению необходимо на уроке создавать проблемные ситуации, имеющие различные варианты разрешения;

– на уроке необходимо использовать элементы игровых и дискуссионных форм, в которых каждому ученику предоставляется возможность высказать и пояснить собственное мнение;

– учащимся надо показывать образцы развернутых формулировок собственного мнения и объяснять, какие факты и высказывания могут быть его обоснованием;

– особенностями такой работы в классах КРО является необходимость использования наглядной опоры – подсказки, которая поможет ученику сформулировать собственное мнение и его объяснить;

также важно предоставлять на уроке слово каждому ученику, чтобы он учился грамотно формулировать свои мысли, что возможно в численно небольшом классе КРО.

Ширикова Оксана Александровна

Аспирант ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОНР У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТВОРЧЕСКИХ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ

Научный руководитель: к.п.н., проф. - В.И. Селивёрстов.

Аннотация: в статье представлены теоретические и научно-практические данные об эффективности использования новой полифункциональной системы творческих игровых приемов с целью коррекции общего недоразвития речи у дошкольников.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, дошкольники, коррекционно-логопедическая работа, творческие игровые приемы.*

Технологический прогресс, глобализация образования и активное внедрение инноваций в настоящее время направлены на повышение эффективности обучения, воспитания и коррекции детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии.

С целью обеспечения необходимого уровня развития детей, современная общая и специальная (коррекционная) педагогики постоянно совершенствуют методы и обучающие средства.

Игра и конструирование оказывают огромное влияние на развитие каждого ребенка, что отмечается в работах отечественных ученых в области общей и специальной педагогики и психологии (О.П.

Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, А.А. Катаева, Г.В. Косова, А.Р. Лурия, С.А. Миронова, Л.Г. Парамонова, В.И. Селиверстов, В.Б. Синельников, Е.А. Стребелева и др.).

Анализ данных литературных источников показал, что конструктивная деятельность является одной из ведущих в преддошкольный период. Она относится к символическо-моделирующему типу. Продуктивная деятельность детей при конструировании оказывает положительное влияние на их психофизическое развитие, особенно на сенсорное восприятие, развивает внимание, память, воображение, мышление, умение подчинять свои действия общепринятым нормам, способствует развитию общей и мелкой моторики рук. При правильной организации деятельность, особенно совместная, положительно влияет на речевое развитие детей, которое определяется сформированностью у них правильной экспрессивной и импрессивной речи, на становление эмоционально-волевой сферы.

Что касается детей с общим недоразвитием речи, то в процессе конструктивно-игровой деятельности у них не только развиваются, но и корригируются речь, познавательные процессы, повышается готовность к школьному обучению в целом, формируются важнейшие личностные новообразования и, прежде всего, произвольность.

В работах Ю.Ф. Гаркуши и Т.Н. Кротовой (2001) говорится о перспективности использования наглядного моделирования для коррекционного обучения детей с ОНР.

В нашей практической работе с детьми, имеющими речевые нарушения, мы обратили внимание на авторскую методику В.А. Кайе [4] в которой представлены материалы для занятий и игр с дошкольниками и младшими школьниками по детскому конструированию и экспериментированию с природным и бытовым материалом. Нами были выбраны наиболее интересные детямигровые наборы:«Колечки»,

«Вертокрыл», «СтройКайе», «Баночка и шарик», «Соты Кайе», «Волчок» [4].

Преимущества игровых наборов с точки зрения инновационного средства. Данные игровые технологии соответствуют высоким современным требованиям, предъявляемым к дидактическим и игровым средствам:

- вариативность: игровые наборы могут сочетаться между собой и с любыми другими дидактическими играми, могут легко видоизменяться, и использоваться в различных игровых зонах (на столе, полу) такой подход позволяет детям быть более подвижными, не находиться долго в статичной позе.

- полифункциональность: используются в свободной деятельности детей (дети могут играть в предложенные им игры, а так же придумывать и создавать игры сами из подручного материала), на логопедических занятиях и в работе других специалистов детского сада, в работе с родителями, что позволяет развить у детей фантазию, гибкость ума, творческие способности, желание к обучению;

- эстетичность: игровые наборы яркие, красочные, креативные и привлекательные для детей, что влияет на развитие у них эстетического вкуса;

- доступность и безопасность: игры просты в использовании и безопасны (материал, применяемый для игровых наборов экологически чистый: дерево, бумага, картон).

Нами был проведен констатирующий эксперимент, данные которого показали, что у большинства детей с ОНР были недостаточно сформированы: речь, навыки конструктивно-игровой деятельности и коллективного взаимодействия, а также психические процессы, необходимые для успешного обучения в школе. В то же время, практически все испытуемые, несмотря на разные темпы и уровень развития речи, психомоторной сферы и конструктивно-игровой

деятельности, имели первоначальные знания и навыки, что позволило разработать и провести обучающий эксперимент.

Цельобучающего эксперимента заключалась в разработке методики по преодолению ОНР у старших дошкольников при помощи творческих игровых приемов, направленной на формирование лексико-грамматических средств языка, развитие связной речи, а также на развитие психических функций и конструктивно-игровой деятельности.

В обучающем эксперименте приняли участие 100 детей с ОНР. Дети экспериментальной группы были разделены на две равные подгруппы: экспериментальная группа (50 человек), с которой проводилась систематическая коррекционная работа по предложенной нами методике) и контрольная группа(50 человек), с которой проводились занятия по традиционной методике.

Методика обучающего эксперимента составлена с учетом общих и специфических особенностей испытуемых и строилась на основе общепедагогических, коррекционно-развивающих принципов дошкольной коррекционной педагогики: единства диагностики и коррекции развития; коррекции и компенсации; онтогенетического, учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития; комплексности методов психолого-педагогического воздействия; индивидуально-дифференцированного и деятельностного подхода; оптимистического подхода в коррекционной работе с ребенком; необходимости специального педагогического руководства; наглядности, активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком.

С опорой на эти принципы, построение коррекционно-развивающего обучения позволило организовать соответствующие виды деятельности самого ребенка в сотрудничестве с педагогом. Коррекционно-логопедическая работа выстраивалась таким образом, чтобы изменения

условий обучения предусматривали возможность развития собственной предметно-практической, познавательной и речевой активности ребенка.

В процессе реализации разработанной нами методики большое значение придавалось использованию разнообразия игровых заданий и упражнений с игровыми наборами, что способствовало устранению напряженности, утомляемости у детей, повышению у них мотивации к обучению.

В ходе нашего исследования мы выявили основные приоритетные направления (этапы) коррекционной работы с детьми ЭГ:

Первый этап - формирование психологической базы для становления фразовой речи у старших дошкольников с ОНР.

Второй этап - совершенствование моторных навыков.

Третий этап – формирование активного словарного запаса у детей с ОНР.

Четвертый этап – формирование грамматических категорий.

Пятый этап – развитие связной речи.

Логопедическая работа по преодолению ОНР у детей строилась с учетом программных требований. В основу данной системы положены традиционные методические рекомендации по коррекции ОНР у детей старшего дошкольного возраста Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [6] и методические разработки С.В. Коноваленко [5].

В течение учебного года с детьми ЭГ проводились фронтальные, подгрупповые и индивидуальные логопедические занятия по нашей методике.

На фронтальных логопедических занятиях нами решались несколько разноплановых задач:

1. Формировать психологическую базу речи (развитие слухового и зрительного внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления).

2. Формировать лексические и грамматические средства языка, совершенствовать навыки словообразования и словоизменения.

3.Развивать навыки связной монологической речи (фразовой речи, связности, логичности и полноты изложения, структуры предложений).

4.Развивать личностные качества (контактность, коммуникабельность, целеустремленность, инициативность, терпеливость, самостоятельность и др.).

5.Совершенствовать моторные навыки, формировать конструктивно-игровую деятельность, мелкую моторику рук и пальцев.

Коррекционное обучение условно делилось на 3 периода, каждый из которых имел свою продолжительность, отличался задачами, содержанием и объемом усваиваемого материала.

I период обучения (сентябрь, октябрь, ноябрь)

В первый период обучения включались простые творческие игры, направленные на формирование речевого высказывания, изученных лексико-грамматических правил и игры, направленные на развитие познавательных процессов, навыков конструктивно-игровой деятельности.

II период обучения (декабрь, январь, февраль)

Во втором периоде обучения игры несколько усложнялись, от детей требовалась более активная речевая деятельность, продолжалось развитие понимания устной речи: умение, вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, признаков; понимание обобщающего значения слов. Также продолжалось развитие мелкой моторики, памяти, внимания, мышления, личностных качеств детей, конструктивно-игровой деятельности. Во втором периоде продолжалась работа по обучению детей самостоятельной постановке вопросов. Во время игры создавались ситуации, когда для правильного выполнения задания ребенок должен был задать вопрос.

III период обучения (март, апрель, май)

Вводились игры творческого характера, детям предоставлялась свобода выбора, также игры, направленные на развитие монологической и диалогической речи, формирование самооценки детей, умению работать в

команде и взаимодействовать друг с другом. Большое значение на данном этапе придавалось развитию коммуникативной функции речи на основе возросшей потребности к общению с взрослыми и сверстниками. Во время занятий создавались такие ситуации, которые побуждали детей к продуцированию речевых высказываний (на уровне их возможностей), развивали у него желание поделиться впечатлениями со сверстниками и взрослыми.

Результаты контрольного эксперимента

Эффективность разработанной методики была проверена в сравнительном плане. Анализ результатов проведенного исследования осуществлялся по нескольким направлениям:

1. данные, полученные в обучающем эксперименте с детьми, прошедшими экспериментальное обучение, сравнивались с результатами констатирующего эксперимента.

2.результативность работы с детьми, участвующими в экспериментальном обучении по предложенной нами методике с использованием творческих игровых приемов (ЭГ) по сравнению с детьми, которые обучались по традиционной коррекционной методике (КГ).

В результате обучения детей ЭГ прослеживалась положительная динамика в речевом и психомоторном развитии по сравнению с данными констатирующего эксперимента. У всех испытуемых значительно улучшились показатели сформированности лексико-грамматических категорий, связной речи, конструктивных и игровых навыков, психических процессов.

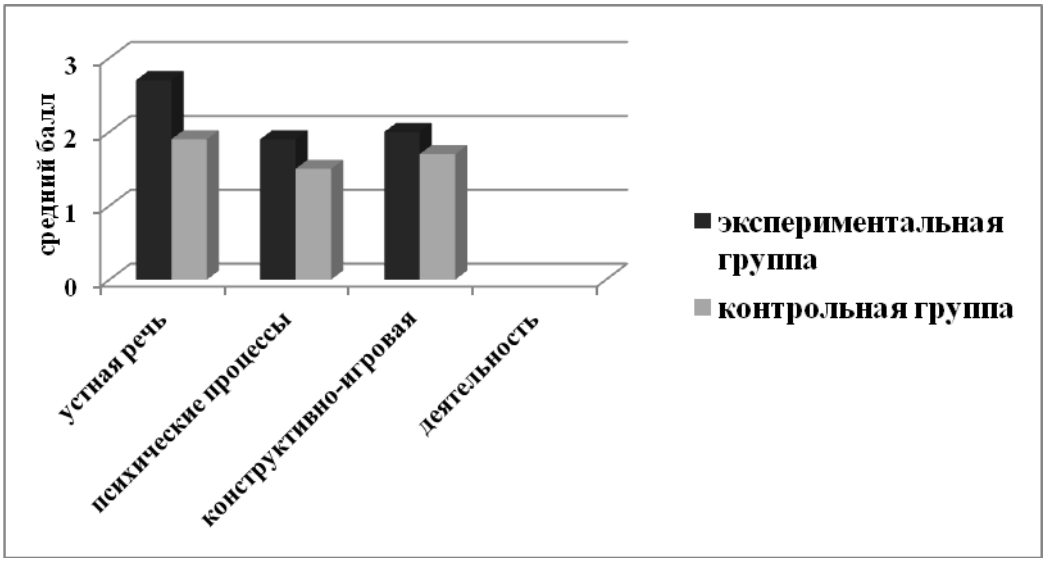
Таблица 1. Сравнительные данные о сформированности устной речи, психических процессов и конструктивно-игровой деятельности у дошкольников ЭГ и КГ

	ЭГ		КГ	
	Средний балл	Средний процент	Средний балл	Средний процент

	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения	После обучения	После обучения
сформированность устной речи	1,5	2,7	50%	88%	1,9	65%
сформированность психических процессов	1,05	1,9	35%	67%	1,5	50%
сформированность конструктивно-игровой деятельности	1	2	30%	70%	1,7	58%

Приведенные в таблице данные показывают, что у детей экспериментальной группы уровень развития устной речи, психических процессов и конструктивно-игровой деятельности значительно повысился по сравнению с первоначальным и с результатами детей из контрольной группы, не проходивших специального обучения.

Сравнительная диаграмма сформированностиустной речи, психических процессов и конструктивно-игровой деятельности у дошкольников ЭГ и КГ



Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень сформированности речевых и психомоторных функций у детей ЭГ значительно превышает показатели детей КГ, что указывает на эффективность использования творческих игровых приемов в коррекции ОНР у детей.

Таким образом, применение творческих игровых приемов в ходе логопедических занятий, вызывало огромный интерес у детей к заданиям,

постоянно поддерживало положительный настрой, стимулировало мыслительную деятельность, повышало мотивацию к обучению.

Анализ результатов показал, что включение различных видов творческих игр и создание игровых ситуаций в процессе обучения способствует успешной коррекции ОНР у детей старшего дошкольного возраста. Положительная динамика в устранении ОНР у детей позволила говорить о повышении их готовности к обучению в школе в плане развития познавательной, эмоционально-волевой, речевой и сенсомоторной сферы.

Выполненное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. Новая педагогическая технология с использованием творческих игр является эффективным средством обучения, коррекции и развития детей с ОНР в осуществлении их психологической и функциональной готовности к обучению в школе, что позволяет говорить о ней как об инновационной технологии образования не только в общем, но в специальном (коррекционном) обучении.

2. В процессе конструктивно-игровой деятельности с творческими игровыми наборами были выявлены общие для всех испытуемых особенности: проявления интереса, эмоционального реагирования, характера деятельности и продуктивного результата, речевого общения и сенсомоторики, а также специфические особенности.

3. В результате проведенного обучения показатели у всех детей в экспериментальных группах по выделенным параметрам стали значительно выше, чем на начало эксперимента и выше, чем в контрольных группах.

4. Разработаны организационно-методические рекомендации для педагогов и родителей, обосновано полное соответствие творческих игровых наборов требованиям, предъявляемым к дидактическим и игровым средствам на современном этапе.

Таким образом, в настоящем исследовании получены значимые теоретические и научно-практические данные об эффективности использования новой полифункциональной системы творческих игровых приемов для устранения ОНР, повышения психологической и функциональной готовности детей к школьному обучению.

Литература:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966.
2. Гаркуша Ю.Ф. Занятия по аппликации и конструированию в системе коррекционно-воспитательной работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи // Дефектология. – 1990. – №3.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников // Логопедия. – Екатеринбург, 2006.
4. Кайе В.А. Занятия по конструированию и экспериментированию с детьми 5-8 лет. / Методическое пособие. – М., 2008.
5. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с ОНР (третий уровень). – М., 1999.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида (для детей с нарушениями речи). 3-е издание.- М.: Просвещение, 2010.

Шишкина Ольга Анатольевна

магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Научный руководитель: д.п.н., профессор Головчиц Л. А.

В статье рассматриваются особенности активизации творческих способностей детей с нарушениями слуха. Приводятся результаты констатирующего эксперимента. Представлены методы и приемы активизации творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Ключевые слова: *дети с нарушениями слуха, творческие способности, старшие дошкольники, методы, приемы.*

Выготский Л.С. отмечал, что творчество «обеспечивает устойчивую адаптацию к новым условиям жизни»[2].

У лиц с нарушением слуха отмечаются трудности социализации и адаптации в среде слышащих людей, поэтому активизировать творческие способности в дошкольный и ранний школьный периоды является важной задачей близких взрослых ребенка с нарушениями слуха.

В современной литературе по специальной педагогике и сурдопсихологии в теоретическом плане освещался вопрос об особенностях творческих способностей детей с нарушениями слуха (Г. Л. Выгодская, М. М. Нудельманн, Ж. И. Шиф, Н. В. Яшкова). Однако практическое и экспериментальное изучение активизации творческих способностей в исследованиях отражено недостаточно. В связи с этим нами проводится экспериментальное изучение методов и приемов активизации творческих способностей дошкольников с нарушениями слуха.

Экспериментальная работа проводится с 2011 по 2013 г.г. на базе ГБОУ Специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад I, II вида №1635 г. Москвы. На этапе констатирующего эксперимента в исследовании приняли участие 25 детей старшего дошкольного возраста с III, IV степенями тугоухости и глухотой и 25 детей с нормальным слухом, воспитанники ГБОУ детского сада № 439 г. Москвы. Экспериментальную группу составили 8 воспитанников, из них 7 детей имеют III-IV степень тугоухости и 1 дошкольник – глухоту. В контрольную группу вошли 8 детей с нарушенным слухом того же возраста,из них 5 детей имеют III-IV степень тугоухости и 3 дошкольника – глухоту.

Цель констатирующего эксперимента - выявить уровень развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в сравнении с их слышащими сверстниками.

При изучении творческих способностей детей были поставлены следующие задачи:

- Подобрать комплекс диагностических методик, и изучить творческие способности дошкольников.

- Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

Для определения уровня развития творческих способностей детей использовался краткий тест П. Торренса. Ребенку предлагалось дорисовать десять незаконченных фигур.

В качестве основных показателей развития творческих способностей мы рассматривали критерии, предложенные П. Торренсом:

- беглость, отражающая способность к порождению большого числа идей;

- гибкость, характеризующая способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблем к другому, использовать разнообразные стратегии решения;

- оригинальность, предполагающая способность к выдвижению новых, необычных, неочевидных идей;

- разработанность (степень детализации ответов), характеризующая способность наилучшим образом воплотить идею, замысел.

По результатам исследования были выявлены следующие качественные показатели: дети с нарушением слуха имели низкий интерес к творческой деятельности, инициативы не проявляли, при выполнении работы мало полагались на свои силы, старались заглянуть в бланки сверстников. Большинство детей с нарушениями слуха приступали к работе после уточнения инструкции и частичном показе необходимой деятельности. Некоторым из них потребовалась развернутая демонстрация. Дети с нормой слуха приступали к работе сразу, правильно понимая инструкцию.

Дети с нарушенным слухом мало использовали цветовую гамму, выбирая в основном цвета, которые М. Люшер называл «дополнительными», символизирующие негативные тенденции: тревожность, стресс, страх, огорчение. В процессе работы эти цвета дети практически не меняли.

Дети с нормальным слухом с удовольствием пользовались разноцветными карандашами. Некоторое дети при разработке предмета использовали не естественный цвет, объясняя это тем, что это «волшебный», необычный предмет, тем самым, проявляя творческие способности при работе с цветом.

Количественные показатели констатирующего эксперимента выявили, что лучшие результаты дети с нарушенным слухом дали по шкале беглость, которая выявляет способность детей к порождению большого числа идей. Но при этом, высоких результатов по шкале гибкость, которая отражает способность детей давать большое количество разнообразных идей, не выявлено. Мы отметили недостаточную подвижность мышления, которая проявилась в создании 3-4 рисунков с использованием одной категории. Большинство детей имеют средние показатели. По шкале оригинальность преобладают уровни ниже границы нормы и низкий. Это говорит о низкой способности к выдвижению оригинальных ответов у детей с нарушенным слухом. Тестовая незаконченная фигура дополняется небольшим количеством элементов, ответы детей относятся к списку не оригинальных ответов. По шкале разработанность преобладает уровень ниже нормы. Детям с нарушенным слухом сложно наилучшим образом воплотить идею, замысел. При выполнении задания дошкольники не сопровождали свою деятельность речью. По завершению работы у детей возникали трудности со словесным определением замысла. Дети использовали естественные жесты, отдельные слова, восклицания.

Дети с нормальным слухом по всем показателям превзошли сверстников с нарушенным слухом.

Констатирующий эксперимент подтвердил необходимость проведения психолого-педагогической работы по активизации творческих способностей детей с нарушенным слухом и анализа ее эффективности.

Цель формирующего эксперимента заключалась в разработке и апробации психолого-педагогических приемов и методов активизации

творческих способностей с учетом общих и специфических потребностей дошкольников с нарушенным слухом.

В процессе формирующего эксперимента нами было обеспечено **психолого-педагогическое сопровождение** ребенка, объединяющее усилия воспитателей, педагога-психолога, сурдопедагога и родителей. Идея психолого-педагогического сопровождения детей актуальна для целого ряда современных исследований (Т.С. Анохина, О.С. Газман, Е.А. Козырева, Л.М. Шипицина и др). Авторы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение как процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему реализовывать творческих потенциал и самостоятельно достигать желаемых результатов в деятельности.

Деятельность воспитателей была направлена на создание развивающей среды, организацию наблюдений за природными явлениями во время пребывания в детском саду, создание условий для развития творческих способностей.

Участие сурдопедагога заключалось в развитии речи детей по тематике вида продуктивной деятельности (лепка, аппликация, рисования, конструирование, оригами).

Психологическая составляющая сопровождения обеспечивалась педагогом-психологом, и заключалась в диагностике творческих способностей детей, особенностей интересов и склонностей детей, организацию сюжетно-ролевых игр, установления взаимодействия взрослых и детей в досуговой деятельности, консультировании родителей.

Также в формировании творческих способностей принимали участие родители дошкольников, которые становились инициаторами продуктивной деятельности дома, вовлекая в этот процесс ребенка.

Содержание коррекционно-педагогической работы по активизации творческих способностей дошкольников с нарушениями слуха составили следующие направления:

- эстетическое воспитание, способность воспринимать и оценивать прекрасное в природе, искусстве, быту;

- формирование интереса и положительного отношения детей к продуктивным видам деятельности;

- формирование эмоционально-волевого компонента творческой деятельности;

- расширение тематики и содержания при выполнении творческих заданий, а также оригинальности и выразительности продуктов детского творчества;

- развитие общения и речи в процессе творческой деятельности.

По каждому направлению были обозначены следующие задачи:

1. Эстетическое воспитание.

Задачи: развитие эстетического восприятия, эстетического вкуса, оценок и суждений детей; накопление эстетических представлений и образов; приобщение детей к некоторым видам художественной деятельности: музыкальной, изобразительной, театрализованной; развитие самостоятельности при решении поставленных задач в изобразительной деятельности.

Работа по формированию эстетического восприятия началась с организации среды, которая окружала детей: была организована выставка русской народной игрушки из дерева и глины, декоративной посуды, кружев, коллекции фотографий разных направлений искусства, музыкальные игрушки. В свободном доступе детей были материалы для организации художественной деятельности. Занятия по изобразительной деятельности сопровождаются специально подобранной музыкой. У детей с нарушениями слуха преобладают зрительные впечатления, поэтому

особое внимание уделяется внешнему облику педагогов и воспитателей: прическам, украшениям, одежде.

Развитие эстетического восприятия осуществляется во всех видах и формах воспитания и обучения детей, в любой детской деятельности - в театрализованных играх и зрелищах, праздничных утренниках, на занятиях по изобразительной деятельности, в труде, в быту, на прогулках. На прогулке воспитатели обращают внимание детей на явления природы, особенности смены времен года, красивых птиц, насекомых, растения, на красивую цветовую гамму, разнообразные формы и размеры предметов.

На занятиях по изобразительной деятельности мы учим детей не только создавать продукт, но и получать удовольствие и радость от рассматривания картин, поделок, ярких народных игрушек. Дети учатся высказывать свои впечатления, проявлять оценочное отношение, выслушивать мнения товарищей и педагогов.

Особое внимание уделяется дидактическим играм и упражнениям, в которых дети приобщаются к познанию окружающего мира, через подражание овладевают элементами культуры действий и общения с людьми.

Приведем примеры некоторых игр и упражнений. «Букет цветов для любимой мамы», где детям предлагалось из заранее подготовленной витрины с экспозицией цветов выбрать самый красивый букет для своей мамы, объяснив, почему именно этим цветам отдано предпочтение. Игра « Подарки друг другу» - ребенок выбирал того, кому он хочет сделать подарок и подумать, что именно он подарит. Выбирая привлекательный предмет (косынки, ленты, значки, игрушки) ребенок должен обязательно подумать, что любит и что может понравиться выбранному человеку. В игре «Отпечатки» дети прижимали ладони к краске, разведенной на подносе. Затем оставляли свои отпечатки на листе ватмана. Дети отмечали, что все отпечатки отличаются по размеру, форме, рисунку. Очень понравилось детям игра «Изобрази себя на воздушном шарике». Дети

приклеивали глаза, нос, уши, волосы, фломастерами дорисовывали недостающие детали. После того, как работа была закончена, мы сделали выставку шаров, провели беседу.

2. Формирование интереса и положительного отношения детей к продуктивным видам деятельности

Задачи: развитие мотивации детей к созданию продуктов детской деятельности; развитие интереса.

В процессе работы использовались следующие приемы:

- создание доступа к материалам для детского творчества в уголках по интересам;

- демонстрация готовых работ, изготовленных сверстниками;

- организация детско-родительского творческого досуга;

- коллективное сочинение сказок и изготовление персонажей из различных материалов;

- организация конкурсов по изготовлению детских работ.

Для мотивирования детей к созданию поделок и рисунков проводится предварительное коллективное сочинение сказки, когда каждый ребенок по очереди добавляет по одному предложению к зачину сказки, предложенному педагогом-психологом. Затем сказка зачитывается, и детям предлагается по подгруппам зарисовать ее или создать образы главных персонажей из предложенного материала (воск, пластилин, глина). Далее сказка обыгрывается детьми по ролям.

3. Формирование эмоционально-волевого компонента творческой деятельности.

Задачи: развитие инициативности детей при создании продуктов детского творчества; развитие желания содействовать со сверстниками и значимыми взрослыми при изготовлении поделок; развитие произвольного внимания, любознательности детей посредством специально подобранных заданий и создания проблемных ситуаций; развитие волевой сферы, привычки доводить начатое до конца.

Развитие инициативности формируется за счет поощрения ребенка положительной оценкой работы, созданием ситуации успеха, демонстрацией работ родителям и сверстникам, организацией выставки.

Развитие желания содействовать с родителями формировалось на творческом досуге «Смешные рожицы», при создании поделки из вырезок журнала и бумажной тарелки.

4. Расширение тематики и содержания при выполнении творческих заданий, а также оригинальности и выразительности продуктов детского творчества.

Задачи: расширение запаса знаний об окружающих предметах и явлениях; обогащение представлений о видах искусства, о профессиях людей, о себе и своем организме; развитие умения мыслить не стереотипно; развитие воображения детей.

Работа включает следующие методы и приемы:

- проведение родителями «мини-курсов»;
- беседы о коллекционировании, хобби;
- рассматривание иллюстраций и картинок;
- дидактические и сюжетно-ролевые игры.

Для формирования представлений детей о профессиях, нами организуются «мини-курсы», где родители в интересной и доступной форме рассказывают детям о своей профессии, показывают иллюстрации и фотографии, инструменты, с которыми они работают. Дети могут задавать вопросы, поиграть с инструментами. А в конце каждого занятия дети готовят подарок докладчику, изготовив поделку на тему выступления.

5. Развитие общения и речи в процессе творческой деятельности.

Задачи: обогащение активного словарного запаса детей; развитие связной речи, развитие коммуникативных навыков в коллективной деятельности.

Важное место в процессе развития творческих способностей детей с нарушениями слуха занимает создание условий для развития речевой

деятельности и речевого общения, дающее возможность детям точнее определить замысел в деятельности, конкретизировать и дополнить ее содержание. Согласно положениям коммуникативно-деятельностного подхода к обучению детей с нарушениями слуха (Зыков С.А., Корсунская Б.Д., Носкова Л.П.) практическая деятельность является условием, средой, в которой естественно возникают мотивы речевой коммуникации, появляется потребность в усвоении слов и активном применении.

При выполнении коллективных работ, совместного сочинительства сказок, при театрализованных постановках, дети учатся конструктивному диалогу и полилогу, умению выражать просьбы и желания, жалобы, обиду и одобрение. Определение эффективности психолого-педагогической коррекционно-развивающей работы будет проведено в конце учебного года. Но уже сейчас мы отмечаем положительные изменения в личностной сфере детей: возросла их заинтересованность в выполнении творческих заданий, появилась уверенность в своих возможностях, самостоятельность, повысилась работоспособность и скорость выполнения заданий. Дети стали более инициативными, появилась потребность в творческом подходе при выполнении заданий. Повысилась самооценка детей, а также адекватное оценивание выполненных работ. Дети легче определяются с замыслом. В работах детей появилось разнообразие красок.

Мы считаем, что активизация творческих способностей детей может быть достигнута путем совершенствования приемов и методов воспитания и обучения, созданием необходимой среды, взаимодействием педагогического коллектива ДОУ и родителей.

Литература:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997.
3. Выготский Л.С.Собрание сочинений. В 6 –ти т. Т.5. – М.:Педагогика, 1983.
4. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. М.: Владос, 2001.
5. Корепанова М.В., Харламова Е.В. Познаю себя. - М.: Баласс. 2007.
6. Прохорова Л. Развиваем творческую активность дошкольников. Дошкольное воспитание. 1996.№ 9 с. 4-13.
7. Семенака С.И. Учимся сочувствовать, сопереживать.-М.:Аркти. 2003.

Ярмолова Лариса Яковлевна

учитель логопед АНО Планета детства «Лада» ***г.о. Тольятти***

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

Аннотация: статья раскрывает одну из актуальных проблем речевого развития ребенка дошкольного возраста в условиях работы ДОУ комбинированного вида. Раскрывает практические аспекты организации комплексной коррекционной помощи детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Адресована практикующим работникам , студентам, слушателям курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: *практическая значимость работы, апробация и внедрение, здоровье сберегающие технологии, адаптация модели коррекционно-развивающих программ, эффективность работы.*

Предлагаем ознакомиться с практическим опытом работы учителя-логопеда в дошкольном учреждении комбинированного вида с патологией опорно-двигательного аппарата.

В детском саду №201 - 11 групп - для детей с патологией ОДА. В 70% у детей с патологией ОДА выявляются признаки сочетанного нарушения нервно-психического развития. В результате поражения ЦНС у детей нарушена иннервация речевого аппарата, ограничена подвижность органов артикуляционной моторики, что зачастую сказывается на общем речевом развитии. Таким образом, структура речевого дефекта и степень его выраженности определяют задачи логопедической работы.

На протяжении пяти лет у детей групп компенсирующей направленности нашего детского сада словарный запас находился на нижней границе возрастной нормы. В педагогической теории и практике речевого развития дошкольника возникли противоречия между:

- возрастающей объективной потребностью общества в компетентном выпускнике образовательного учреждения, умеющего вести диалог со взрослыми и сверстниками, отстаивать свою точку зрения в общении и недостаточной возможностью реализовать эту потребность с учетом психофизических особенностей детей с патологией ОДА;

- потребностью в речевом развитии детей с патологией ОДА и отсутствием специальной (коррекционной) образовательной программы для дошкольников, имеющих данную патологию. С учетом указанных противоречий нами сформулирована **проблема:** как оптимизировать работу учителя-логопеда по формированию лексической стороны речи у детей с особыми образовательными потребностями в условиях комбинированного детского сада. **Нами была выдвинута гипотеза**: в основе трудностей сформированности словарного запаса у детей с патологией ОДА лежит комплекс причин как специфичных только для названной категории детей, так и характерных для нормально развивающихся детей дошкольного возраста. Преодоление трудностей в развитии лексического строя речи детьми с патологией ОДА возможно:

- при создании в детском саду единого коррекционно-развивающего образовательного пространства, обеспечивающего коррекционную направленность обучения и формирование функциональной готовности к обучению на основе программ индивидуальной коррекции.

- при повышении профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с патологией ОДА;

-при повышении уровня педагогической культуры родителей воспитанников.

Цель работы: определить педагогические условия, обеспечивающие развитие лексической стороны речи детей дошкольного возраста в условиях детского сада комбинированного вида. В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие **задачи:**

1. Адаптировать модель коррекционно-развивающих программ для детей с патологией ОДА, испытывающих трудности в развитии лексики;

2. Обеспечить оздоровительную направленность коррекционно-развивающего процесса, учитывая приоритетное физкультурно-оздоровительное направление работы детского сада;

3. Определить способы повышения квалификации и совершенствования профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с патологией ОДА;

4. Определить формы взаимодействия с родителями воспитанников по формированию лексики у дошкольников.

Практическая значимость работы заключается:

- в разработке и апробации основных компонентов программы коррекции и развития дошкольников с патологией ОДА на основе выявления характера и причин трудностей формирования словарного запаса;

- в выявлении характера затруднений при овладении словарным запасом воспитанниками с патологией ОДА;

- в обосновании форм и методов формирования лексической стороны речи дошкольниками с патологией ОДА с учетом их особых образовательных потребностей.

- в разработке и апробации программы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с патологией ОДА в детском саду;

Апробация и внедрение результатов работы

Построение коррекционно-развивающего обучения с учетом оздоровительной направленности образовательного процесса, осуществление максимальной индивидуализации на диагностической основе делают возможным повышение уровня речевого развития дошкольников с патологией ОДА. Исследование проводилось в три этапа с 2004 года по 2009 год.

Данная работа отражает авторское видение системы работы по формированию у дошкольников с патологией ОДА лексической стороны речи. Диапазоном опыта является единая среда: занятия + индивидуальная работа + самостоятельная деятельность детей + воспитательная система.В работе над развитием лексики дошкольника педагог должен знать и

соблюдать основные принципы методик, которые являются стержневой основой нашей педагогической концепции.

Остановимся на особенностях развития лексики: одной из выраженных особенностей детей с патологией ОДА является бедность словаря, что проявляется в незнании названий ягод, рыб, цветов, птиц, животных, профессий, частей тела и частей предмета. Особенно большие затруднения наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки.

Еще одной характерной особенностью являются неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Дети подбирают слова, похожие по звучанию, но разные по значению: колобок-клубок, журавль-жираф, ногти-локти, рукав-рукавица. Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие: дыня-тыква, оса-пчела, ландыш-тюльпан, лимон-апельсин. Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов общего значения: ползет-идет, чирикает-поет.

Дети затрудняются в подборе синонимов, антонимов. Они либо не дают ответа, либо вместо синонимов подбирают слова, близкие по звучанию: здание-создание, парк-парта. Серьезные затруднения возникают у детей при объяснении значения слова.

Причинами недостаточного развития словаря являются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера.

Нами были выделены условия, способствующие развитию лексики детей с патологией ОДА:

- Адаптация модели коррекционно-развивающих программ для детей с патологией ОДА, испытывающих трудности в развитии лексики;

- Оздоровительная направленность коррекционно-развивающего процесса;

- Повышение квалификации и совершенствование профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с патологией ОДА;

- Взаимодействие с родителями воспитанников по формированию лексики дошкольников.

Построение образовательного процесса в комбинированном детском саду должно осуществляться на основе программы, обеспечивающей доступность учебного материала для детей с патологией ОДА; введения методик обучения и воспитания, коррекционной направленности предметного обучения. На некоторых компонентах модели остановлюсь подробнее. Рассмотрим коррекционную направленность предметного обучения.

Принципы построения коррекционно-развивающих занятий для детей с патологией ОДА

1.Занятия строятся на основе общих положений коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с особыми образовательными потребностями и теоретической концепции о структуре дефекта (наличии первичных и вторичных отклонений), который подвергается изменениям коррекции компенсаторным перестройкам.

2. Содержание и дидактические приемы подбираются дифференцированно, сообразно возрасту детей, структуре и составу нарушенных функций. В основу работы положен **игровой метод** – самый эффективный метод работы с детьми. Использование речевых видов игр, оживляющие чувство языка, скороговорок, чистоговорок, игр с именами, сюжетно – ролевых дает большие возможности для психо-речевой компенсации детей с речевой недостаточностью. Активным средством развития словаря детей являются **задания по алгоритму.** Эти

алгоритмы должны быть выведены самим воспитанником в период обучения. Чем больше накопил их ребенок, тем больше научение и опыт.

3. Принцип доступности предполагает правильный подбор задания, инструкции, чередование упражнений, их повторяемость и т.д. Все это определяется двигательными, речевыми и интеллектуальными возможностями детей.

4. Принцип дозированности имеет прямое отношение с подбору упражнений и игр. Г.А. Волкова отмечает, что игры следует включать в занятие осторожно, поскольку играющие дети эмоционально возбуждаются и не чувствуют наступающей усталости. Им полезно предлагать упражнения и игры с умеренной психофизической нагрузкой общефизиологического воздействия.

5. Занятия должны иметь коммуникативную направленность, насыщены ситуациями, которые побуждают детей к речевой деятельности и общению. В содержание занятий включается соответствующий речевой материал (слова, словосочетания, стихи, песенки, диалоги и др.), который отбирается с учетом уровня речевого развития детей.

6. Особое значение мы уделяем мотивации детской деятельности. Мотивированная деятельность более результативна, она способствует развитию тех или иных способностей каждого ребенка.

Направленность личности как одна из основных характеристик личности должна формироваться и направляться педагогом. «Чем ты хочешь заниматься?», «У тебя получится, и ты сможешь…», «Давайте вместе попробуем, и вы увидите…» – такого типа вопросы, утверждения, беседы педагогов с детьми способствуют формированию направленности личности, активной мотивации к деятельности дошкольника.

7. Занятия - это интегрированная деятельность, в которой объединяются задачи развития детской личности. Междисциплинарный подход к разработке системы занятий позволяет собрать в коррекционно-

развивающих целях все лучшее, что есть в теории и практике психологии, медицины, педагогики и частных методик.

Комплексный характер коррекционно-развивающих занятий дает уникальную возможность для реализации психологических задач: мобилизации деятельности сохранных анализаторов, повышения остроты восприятия практически всех модальностей, развития познавательной деятельности, формирования личностных качеств.

В основу модели коррекционно-развивающих программ для детей с патологией ОДА, испытывающих трудности в развитии лексики, положен опыт специализированных детских садов для детей с нарушением речи, а именно: организация образовательного процесса по лексическим темам.

Планирование работы по лексическим темам, на наш взгляд, создает оптимальные условия для всестороннего развития детей с патологией ОДА и обеспечивает возможность более эффективного усвоения учебного материала.

При тематическом планировании происходит концентрированное изучение темы (в переводе с латинского языка – насыщенный, имеющий, высокую концентрацию): все педагоги и узкие специалисты в течение одной недели ежедневно организуют на разных занятиях изучение одной темы. Это обеспечивает многократное повторение одного и того же материала, что важно для детей с сочетанной патологией.

Изучение темы может проходить на занятиях, во время режимных моментов, прогулок. По теме могут проводиться беседы, наблюдения, экскурсии, рассматривание картин, предметов, а потом изображения этих предметов в рисовании, лепке, аппликации, конструировании. В соответствие с тематикой могут организоваться дидактические, сюжетно-ролевые игры, творческие, подвижные игры. Также можно использовать чтение и пересказ рассказов, сказок, заучивание потешек, чистоговорок, стихов, пословиц, скороговорок, считалок, песен. Такое концентрированное изучение темы помогает детям успешно накопить

речевые средства и активно использовать их в процессе общения. При построении тематического плана применялся принцип концентрического расположения материала (в переводе с латинского языка – означает имеющий общий центр). Этот принцип состоит в том, что каждая тема начинает изучаться со второй младшей группы и изучение продолжается до подготовительной к школе группы.

Объем лексического материала, разработанного учителем-логопедом, рассчитан на детей подготовительной к школе группы. Педагоги старшей, средней и младшей групп из предложенного перечня слов подбирают лексический материал к теме в соответствии с возрастом детей, уровнем речевого развития своей группы, индивидуальными особенностями детей. Виды деятельности, приемы работы по каждой теме педагоги планируют сами.

Еще одним компонентом нашей модели является логопедизация образовательной среды. В помощь воспитателям были разработаны протоколы обследования предметно – развивающей среды в группах по разделу «Развиваем речь детей» (словарь),рекомендации по оснащению речевых центров в соответствии с тематическим планированием, логоуголков, составлен каталог методической литературы и подобрана «игротека» по лексическим темам.

Преемственность в педагогическом сотрудничестве — залог успеха в работе по развитию речи детей является следующим компонентом.

Учитывая приоритетное физкультурно– оздоровительное направление работы детского сада, в процессе развития речи у дошкольников нами используются здоровьесберегающие технологии: личностно-ориентированный подход, учет модальностей, гендерный подход, технологии программы оздоровления дошкольников «Облако» (Н.Н.Назаренко, С.В.Кузнецова).

Использование **личностно – ориентированной модели обучения,** которая предполагает возможность проведения занятия в

индивидуальном, свойственном ребенку темпе. Содержание и приемы в организации занятий продуманы по принципу установления теплых, доверительных отношений с ребенком, предусматривает в первую очередь шаг взрослого навстречу ребенку, дающий ему чувства эмоционального комфорта и защиты.

Сохранение и развитие физиологических функций и задатков организма, является одним из первых направлений оздоровления, какой бы деятельности это ни касалось. Осуществляя учёт индивидуальных особенностей ребёнка в образовательном процессе, мы используем знания о различных **способах восприятия информации, или модальностях.**

Тесное взаимодействие в работе с педагогом-психологом помогает выявить ведущий вид восприятия воспитанника, которому мы предлагаем на логопедических занятиях игры и упражнения, способствующие развитию и укреплению навыков ребенка, предпочитающего данный способ восприятия (например, у зрителя – использование в большей мере наглядности: картинки, таблицы, схемы).

Осуществляя **гендерный подход**, мы учитываем различия мальчиков и девочек в эмоциональной сфере, в мышлении и деятельности, работоспособности, в поведении, во взаимоотношении со взрослым и реакции на оценку своей деятельности.

Проблему воспитания осознанного отношения к своему здоровью у детей и в приобретении практических умений и навыков по его сохранению мы решаем через использование **оздоровительных приемов:** элементы логоритмики, динамической паузы, дыхательной и артикуляционной гимнастики, упражнения для развития мелкой моторики руки.

Эффективность коррекционно-развивающей деятельности зависит от компетентности и умений педагогов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Для выявления уровня знаний педагогов по теме «Развитие лексической стороны речи дошкольников»

было проведено анкетирование, по результатам которого организовали методическую работу с педагогами с учетом дифференцированного подхода:

- Организована работа творческой группы «Знатоки методики речи детей» под руководством учителя-логопеда Л.Я. Ямоловой организована работа «Клуба наставников»;
- Заведены тетради взаимодействия с узкими специалистами, где отражается взаимосвязь в работе всех педагогов по данной теме;
- Разработана для педагогов примерная циклограмма использования лексических тем в течение дня;
- Проведено собеседование и самоанализ по разделу «Развиваем речь детей » по комплексной программе «Детство»;
- Повышение профессиональной компетентности проходило через мастер-классы, открытые занятия, проведение недели новаторов, изучение опыта работы других детских садов, самообразование .
- Проведены Педагогические Советы в нетрадиционной форме в виде: Банка идей, деловой игры «Новаторы-консерваторы».

Повторное исследование педагогов показало, что 92% (положительная динамика составила 22%) педагогов имеют достаточный уровень знаний по проблеме развития лексической стороны речи у дошкольников: разбираются в терминологии, знают основные задачи и особенности словаря детей, используют в работе над словарем детей разнообразные виды деятельности, употребляют различные методы для развития лексической стороны речи.

Возросшее внимание общества к проблеме речевого развития детей не всегда воспринимается современными семьями, воспитывающих детей дошкольного возраста. Речевая среда, которая окружает детей дома, ограничивается в основном только бытовыми разговорами, односложными ответами. Для определения уровня знаний у родителей

воспитанников по теме «Формирование словарного запаса у детей дошкольного возраста» было проведено анкетирование родителей.

Учитывая все ответы, 75% опрошенных родителей признают актуальность проблемы и готовы принять от специалистов детского сада дополнительную помощь в виде занятий с логопедом, мини-консультаций, рекомендаций по подбору литературы по развитию речи детей.

По результатам анкетирования был составлен план работы с родителями воспитанников с учетом дифференцированного подхода и разнообразных форм взаимодействия*:* выпуск информационных листов, речевых стенгазет, памяток; выставки дидактических игр; библиотечки; альбомы с описанием игр по развитию словарного запаса детей, кроссворды, ребусы; книжки–самоделки, изготовленные детьми совместно с родителями; индивидуальное и групповое консультирование; показ элементов занятий во время Дня отрытых дверей.

Таким образом, о результатах работы по развитию лексической стороны речи у выпускников можно судить по итоговой диагностике детей: по разделу «Развиваем речь детей» (развитие словаря) программы «Детство»; по 5 субтесту (развитие словаря) методики WISC; по результатам анализа словарного запаса ребенка. После введения тематического планирования все воспитатели отметили положительную динамику в развитии лексики детей (развитие общения со сверстниками и взрослыми, увеличение употребления многозначных слов, синонимов, антонимов, слов по пройденным темам.

Таким образом, построение коррекционно-развивающего обучения с учетом оздоровительной направленности образовательного процесса, осуществление максимальной индивидуализации на диагностической основе, достаточный уровень профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с патологией ОДА, взаимодействие с родителями воспитанников делают возможным повышение уровня речевого развития дошкольников с патологией ОДА.

Яхина Маргарита Тагировна

Магистрант дефектологического факультета

ФГБОУ ВПО «МПГУ», г.Москва

КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Научный руководитель: кмн, профессор Кириллова Л.И.

Задержка психического развития, вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия. Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка. (Т.Б. Епифанцева)

По данным различных исследований, в России до 30% детей младшего школьного возраста имеют проблемы в обучении и не справляются с требованиями школьной программы. Это дети – в целом нормальные: с нормальным слухом, зрением, опорно-двигательным аппаратом, отсутствием умственной отсталости. Они испытывают значительные трудности в обучении из-за повышенной утомляемости, неустойчивого внимания, плохой памяти, недостаточного уровня развития мышления, речи и восприятия. (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева)

Проблема обучения ребенка с задержкой психического развития неразрывно связана с проблемами восприятия им окружающего мира.Одну из первых ролей в восприятии окружающего играет зрительное восприятие. (А.Р. Лурия)

У детей с задержкой психического развития восприятие окружающего мира изменено и требует отдельного исследования в этой области, а также подбора специальных методик коррекции. (Б.Б. Коссов, Г.И. Лернер)

Обзор литературы показал, что проблема коррекции зрительного восприятия у детей с задержкой психического развития раскрыта не в полном объеме. Нет достаточного количества экспериментальных данных о коррекции свойств зрительного восприятия и психических функций, влияющих на него. В связи с этим актуальным является проведение экспериментального изучениязрительного восприятия у дошкольников с задержкой психического развития, выявление особенностей и использование путей коррекции.

Коррекция в дошкольном возрасте осуществляется путем внедрения ее в ведущий вид деятельности ребенка – игру. Игра является всесторонне развивающей, эмоционально располагающей к взаимодействию и обучению. Поэтому, в связи с ролью игровой деятельности в дошкольном возрасте, необходимым является проведение коррекции зрительного восприятия у детей при задержке психического развития с помощью специальных игровых приемов.

Предполагаем, что зрительное восприятие у детей с задержкой психического развития имеет выраженные особенности, преодоление которых возможно, при использовании игровых приемов в комплексной коррекционной работе.

Изучение особенностей зрительного восприятия дошкольников с задержкой психического развития проходило в 3 этапа.

I – констатирующий эксперимент, II – формирующий эксперимент, III – контрольный эксперимент.

Целью экспериментального изучения являлось выявление особенностей зрительного восприятия и специфики коррекционно-педагогической работы по их преодолению у детей с задержкой психического развития.

Исходя из цели исследования, были поставлены следующие задачи:

1. Изучить зрительное восприятие дошкольников;

2. Выявить основные особенности зрительного восприятия дошкольников с задержкой психического развития;

3. Провести коррекционно-педагогическую работу по развитию зрительного восприятия и психических функций, влияющих на него, у дошкольников с задержкой психического развития;

4. Провести оценку эффективности коррекционно-педагогической работы.

Для реализации поставленных задач, было проведено экспериментальное изучение зрительного восприятия дошкольников.

Цель I этапа экспериментального изучения – выявить особенности зрительного восприятия дошкольников с задержкой психического развития.

При обследовании особенностей зрительного восприятия у дошкольников с задержкой психического развития были поставлены следующие задачи:

1 Изучить зрительное восприятие дошкольников;

2 Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

Экспериментальное исследование проводились на базе ГБОУ д/с комбинированного вида №2264 города Москвы. Участвовали 20 детей (От 4 до 5 лет) с задержкой психического развития и 20 их нормально развивающихся сверстников.

Для проведения эксперимента применялись следующие методы и методики:

- изучение медико-педагогической документации детей;

- наблюдение во время режимных моментов;

- обследование зрительного восприятия;

- анализ результатов исследования.

1. Изучение медико-педагогической документации.

У большинства детей с задержкой психического развития в анамнезе были отмечены патология беременности или родов матери. Состояние психоневрологической сферы оценивалось как задержка психического развития. У большинства детей задержка психического развития имела церебрально-органический генез. У подавляющего количества детей нарушения речи определялись как общее недоразвитие речи 2 уровня, у нескольких детей – 1 уровня. Состояние зрения детей с задержкой психического развития соответствовало норме. В состоянии опорно-двигательного аппарата были отмечены отклонения такие, как: плоско-вальгусные стопы, сколиоз, нарушение осанки. Общесоматическое состояние детей было удовлетворительным, однако имелись такие отклонения в развитии как аллергии, пороки сердца, изменение структуры желчевыводящих путей. Основная масса детей относилась к часто болеющим.

У большинства нормально развивающихся сверстников анамнезе было отмечено минимальное нарушение опорно-двигательного аппарата, которое определялось как плоскостопие. Половина были часто болеющими. Других отклонений не было выявлено.

Таким образом, как у детей с задержкой психического развития, так и у их нормально развивающихся сверстников отмечались сопутствующие отклонения в развитии, оказывающие отрицательное влияние навозможности детей. Однако, у детей с нормальным развитием выявленные отклонения встречаются реже и выражаются в меньшей степени.

2. Наблюдение за детьми во время режимных моментов, занятий, игр, прогулок показало:

У детей с задержкой психического развития отмечалось более долгое выполнение заданий, связанных с использованием зрительного анализатора.

Например, во время режимного момента, когда нужно было вспомнить по картинкам, кто сегодня дежурит в группе. Дети с задержкой психического развития с трудом узнавали даже свои картинки.

Во время занятий дети с задержкой психического развития неохотно занимались в рабочих тетрадях. Задания, где нужно было рассмотреть предмет, назвать цвет, форму им давались с трудом. Практически никто не мог справиться.

У нормально развивающихся детей таких трудностей не возникало.

Нормально развивающиеся дети с удовольствием включались в занятия, игры. Особенно их привлекали задания, связанные с различными цветами и картинками.

Таким образом, у детей с задержкой психического развития в играх и режимных моментах наблюдалась большая медлительность, большая отвлекаемость, быстрая утомляемость при предъявлении заданий, в которых основная опора была на зрительное восприятие.

Однако, у их нормально развивающихся сверстников таких трудностей не было выявлено.

3. Обследование зрительного восприятия проводилось по нескольким параметрам:

1 Свойства зрительного восприятия;

2 Признаки воспринимаемого объекта;

3 Психические функции, влияющие на зрительное восприятие детей: зрительное внимание, переключаемость внимания, зрительная память, сформированность зрительного анализа и синтеза.

Для этого использовались различные методики, направленные на исследование составляющих данных параметров.

1 Обследование свойств зрительного восприятия проводилось отдельно по каждому свойству и включало в себя различные методики.

1) Обследование ***предметности*** зрительного восприятия. Для этого использовались следующие методики:

- «Наложенные изображения» (А.Р. Лурия).

Выявлено, что дети с задержкой психического развития чаще воспринимают предмет не в контексте окружающей действительности, а оторвано от общей картины и среды, где этот предмет находится.

Нормально развивающиеся дети воспринимают предмет в контексте окружающей его среды.

2) Обследование ***целостности*** зрительного восприятия проводилось по методикам:

- «Недорисованные изображения» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина).

После обследования выявлено, что дети с задержкой психического развития воспринимают объект не целиком, а отдельными частями, иногда даже не осознавая, что данная часть является частью целого объекта.

Однако, их нормально развивающиеся сверстники, в большинстве случаев, воспринимают объект как единое целое.

3) Определение уровня ***осмысленности*** зрительного восприятия проходило по следующим методикам:

- «Зашумленные изображения» (А.Р. Лурия).

В ходе обследования выявлено, что большинство детей с задержкой психического развития, воспринимая даже простейший объект, не понимают, что это такое.

Нормально развивающиеся дети всегда четко осознают, какой объект находится перед ними.

4) Обследование ***константности*** зрительного восприятия. Для этого использовалась методика:

- «Корректурная проба» (Б. Бурдон).

Выявлено, что у детей с задержкой психического развития, при предъявлении одного и того же предмета на разном фоне, расстоянии, с разных сторон, возникают проблемы с узнаванием этого предмета. То есть дети не идентифицируют этот предмет с тем, как они видели его до этого.

У нормально развивающихся сверстников такие трудности не возникали.

5) Обследование ***избирательности*** зрительного восприятия проводилось по следующим методикам:

- «Зашумленные изображения» (А.Р. Лурия).

Выявлено, что дети с задержкой психического развития не выделяли зрительно интересующие объекты. Ко всем предлагаемым объектам и предметам большинство детей относилось равнодушно.

Нормально развивающиеся дети показывали интерес к различным зрительным стимуляторам. С удовольствием действовали с этими предметами.

6) Для обследования функции ***апперцепции*** использовалась методика:

- «Наложенные изображения» (А.Р. Лурия).

Выявлено, что у детей с задержкой психического развития очень мал зрительный опыт. Процесс восприятия не имеет опоры на опыт.

У нормально развивающихся детей накопленный зрительный опыт оптимален для полноценного процесса восприятия.

7) Для обследования сформированности ***антиципации*** использовались такие методики как:

- «Что перепутал художник?» (М. Монтессори).

При обследовании детей с задержкой психического развития выявлено, что у детей практически не развито свойство предвосхищения объекта.

При обследовании их нормально развивающихся сверстников, выявлено, что это свойство у них находится на высоком уровне.

2 Обследование признаков воспринимаемого объекта содержало различные методики.

1) Обследование ***восприятия цвета*** проходила по методике:

- «Покажи такой же цвет и назови» (М. Монтессори).

Обследование показало, что у детей с задержкой психического развития не сформированы эталоны цвета. большинство детей цвета не знает.

У нормально развивающихся детей эталоны сформированы.

2) Обследование ***восприятия контура*** предмета проводилось по методике:

- «Контурные изображения» (Е.С.Голлин).

При обследовании выявлено, что дети с задержкой психического развития не способны по контуру предмета определить, что это за предмет.

Нормально развивающиеся дети с легкостью определяют предмет по контуру.

3) Определение уровня сформированности ***восприятия формы*** предмета. Для этого использовалась методика:

- «Как называется эта фигура?» (Ф. Фребель).

Выявлено, что у детей с задержкой психического развития не сформированы представления о формах предмета.

У детей с задержкой психического развития представления соответствуют возрасту.

4) Определение уровня сформированности ***восприятия величины*** проходило по следующим методикам:

- «Покажи предмет такого же размера» (М. Монтессори).

Выявлено, что у большинства детей с задержкой психического развития представления о величине предмета недостаточно сформированы.

Однако у нормально развивающихся детей есть четкие представления о величине предмета.

5) Определение уровня сформированности ***зрительно-пространственного восприятия*** проводилось по таким методикам как:

- «Покажи части тела (у себя, у куклы)» (Т. А. Воробьева, О.И. Крупенчук).

Выявлено, что у детей с задержкой психического развития затруднено различение понятий "право-лево", они плохо ориентируются как на себе, так и в пространстве.

У большинства нормально развивающихся детей эти представления соответствуют норме.

После обследования основных параметров зрительного восприятия, обследовались психические функции, неразрывно связанные и непосредственно влияющие на формирование и развитие зрительного восприятия.

3 ***Обследование высших психических функций, влияющих на зрительное восприятие.***

Обследование проводилось по всем функциям отдельно.

1) ***Объем зрительной памяти*** определялся по следующим методикам:

- «Корректурная проба» (Б. Бурдон).

Обследование показало, что объем зрительно памяти детей с задержкой психического развития недостаточно большой. Они плохо усваивают зрительные образы.

Однако у большинства нормально развивающихся детей зрительные образы закрепляются сразу и надолго.

2) Сформированность ***зрительного внимания*** определялась по таким методикам как:

- «Найди пару» (С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина).

Выявлено, что у детей с задержкой психического развития уровень зрительного внимания очень низок. Внимание рассеяно.

У большинства нормально развивающихся детей зрительное внимание находится на высоком уровне.

3) ***Переключаемость зрительного внимания*** определялась по методике:

- «Корректурная проба» (Б. Бурдон).

Выявлено, что у детей с задержкой психического развития затруднена переключаемость зрительного внимания. Им сложно быстро переключить его с одного объекта на другой.

Большинство нормально развивающихся детей легко переключают свое внимание с объекта на объект. Не испытывая при этом затруднений.

4) Определение сформированности ***зрительного анализа и синтеза*** проводилось по методике:

- «Корректурная проба» (Б. Бурдон).

При обследовании выявлено, что у детей с задержкой психического развития зрительный анализ и синтез сформированы слабо.

У большинства их нормально развивающихся сверстников зрительный анализ и синтез сформированы по возрасту.

4. Анализ результатов исследования.

По результатам исследования основных параметров зрительного восприятия и психических функций, влияющих на зрительное восприятие дошкольников с задержкой психического развития и сравнительной группы, было выявлено: уровень зрительного восприятия у большинства (80%) детей с задержкой психического развития является низким, у 20 % детей - является средним, и лишь у одного ребенка с задержкой психического развития уровень зрительного восприятия является высоким.

Однако, результаты исследования сравнительной группы дошкольников показали, что у 59 % детей зрительное восприятие находится на высоком уровне, у 40 % детей наблюдается средний уровень зрительного восприятия, а у 1 % дошкольников - на низком уровне.

Таким образом, проведение констатирующего эксперимента позволило выявить особенности зрительного восприятия дошкольников с задержкой психического развития, которые диктуют необходимость проведения дальнейшей комплексной коррекционно-педагогической

работы по преодолению недостатков зрительного восприятия и психических функций, оказывающих влияние на него.

Второй этап экспериментального исследования - формирующий. Направлен на организацию коррекционной работы по формированию зрительного восприятия и психических функций, влияющих на него, у дошкольников с задержкой психического развития.

Экспериментальная группа обучалась по программе данного дошкольного образовательного учреждения, но дополнительно с ней проводились как индивидуальные, так и фронтальные занятия по развитию зрительного восприятия и психических функций, влияющих на него, по подобранным методикам. Контрольная группа обучалась в соответствии с программой данного дошкольного образовательного учреждения.

Целью обучающего эксперимента было - проведение коррекционно-педагогической работы, направленной на повышение качества зрительного восприятия и, непосредственно влияющих на него,психических функций, у детей с задержкой психического развития.

В соответствии с целью, были поставлены следующие задачи обучающего эксперимента:

1. Выявить оптимальные пути коррекции зрительного восприятия и психических функций, влияющих на него, у детей с задержкой психического развития;
2. Провести комплексную коррекционно-педагогическую работу по развитию зрительного восприятия и психических функций, влияющий на него.

Комплексность коррекционно-педагогической работы заключалась в коррекции не только зрительного восприятия, но и психических функций, влияющих на него.

В работе по устранению дефектов зрительного восприятия и его комплексной коррекции у детей с задержкой психического развития

использовались различные методы и методики: наглядные, практические, предметные.

Наглядные методы направлены на развитие основных параметров зрительного восприятия у дошкольников. К наглядным методам относятся пояснения, объяснения, наблюдение, рассматривание рисунков, показ образца задания, способа действия.

К практическим методам относятся моделирование, упражнения, игры.

Предметные методики: карточки, кубики Дьенеша, различные изображения животных, посуды, мебели, игрушки и т.п.

Приемы работы:

1) Словесные объяснения заданий в устной форме.

2) Дидактические игры, игры драматизации: что забыл нарисовать художник, какой формы и т.п.

3) Классификация, категоризация, отнесение предметов к определенному классу, выделение лишнего.

4) Различные игровые приемы.

Важнейшим звеном коррекционной работы являлась игровая деятельность. При работе с детьми экспериментальной группы использовались различные дидактические игры и игровые приемы, создавались игровые ситуации.

С детьми контрольной группы в ходе занятий использовались традиционные дидактические методы, игровой метод тоже использовался, но в гораздо меньшей степени.

Для реализации поставленных задач были использованы специальные методики, направленные на развитие основных параметров зрительного восприятия и психических функций, влияющих на него.

•***Коррекция свойств зрительного восприятия проводилась по следующим методикам:***

1. На развитие и коррекцию ***целостности*** зрительного восприятия:

- «Матрица Ровена» (Д. Ровен);

- «Не просто лабиринты» (Г.М. Зегебарт).

2. На развитие и коррекцию ***константности*** зрительного восприятия:

- «Не просто лабиринты» (Г.М. Зегебарт).

3. На развитие и коррекцию ***осмысленности*** зрительного восприятия:

- «Скамейки» (Л.Л. Яхнин).

4. На развитие и коррекцию функции ***апперцепции*:**

- «Блоки Дьенеша» (З. Дьенеш).

5. На развитие и коррекцию ***антиципации*** зрительного восприятия:

- «Скамейки» (Л.Л. Яхнин).

6. На развитие и коррекцию ***избирательности*** зрительного восприятия:

- «Что изменилось?».

7. На развитие и коррекцию ***предметности*** зрительного восприятия:

- «Наведём порядок» (И.В. Гребенников, Ю.Ф. Змановский).

•***Коррекция и развитие восприятия признаков объекта проводилось по следующим методикам:***

1. На коррекцию и развитие ***восприятия цвета:***

- «Цветная сказка» (учителя-дефектологи д/с № 82);

- «Что пропало?».

2. На коррекцию ***восприятия величины*:**

- «Палочки Кюизенера» (Д. Кюизенер).

3. На коррекцию и развитие ***восприятия формы*:**

- «Наведём порядок» (И.В. Гребенников, Ю.Ф. Змановский).

4. На коррекцию и развитие восприятия ***контура предмета*:**

- «Острый глаз» (Л.Н. Павлова);

5. На коррекцию и развитие ***зрительно-пространственного восприятия***:

- «Что изменилось?».

•***Развитие психических функций, влияющих на зрительное восприятие, проводилось по следующим методикам:***

1. Объем зрительной памяти:

- «Что пропало?».

2. Сформированность ***зрительного внимания***:

- «Муха» (А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костромина).

3. ***Переключаемость зрительного внимания***:

- «Найди пару».

4. Сформированность зрительного ***анализа и синтеза***:

- «Наведём порядок»(И.В. Гребенников, Ю.Ф. Змановский).

После выполнения задания говорили, что ребенок молодец, и у него хорошая память. Похвала стимулировала появление радости от выполнения задания, желания достигать большего успеха и уверенность в своих силах.

К каждому ребенку подбирался индивидуальный подход, с учетом психологических и умственных возможностей ребенка.

Все задания обыгрывались: дети либо кому-то помогали, либо куда-то совершали путешествие. Таким образом, дети не воспринимали задание как часть занятия, и выполняли его непринужденно, в качестве игры.

Таким образом, занятия по развитию зрительного восприятия, в ходе которых использовались дидактические игры, создание различных игровых приемов у детей экспериментальной группы вызвали огромный интерес, оживление, радость. Это поддерживало положительный эмоциональный настрой. Применение игровой деятельности на занятиях обеспечивало легкое и быстрое усвоение программного материала.

Изучение эффективности комплексной коррекционной работы по преодолению недостатков зрительного восприятия продолжается.

Литература:

1. Ануфриев А.Ф, Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М. 2000.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. М. 2003.
3. Базарный В.Ф. Зрение у детей. Проблемы развития. Новосиб. 1991.
4. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад. М. 1983.
5. Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста./ Под ред. Г.Н. Годиной, Э.Г. Пилюгиной. М. 1987.
6. Гребенников И.В., Змановский Ю.Ф.Наши дети. М. 1989.
7. Гудошников Ф.Ф. Методика обследования детей в приемно-отборочной комиссии. СПб. 1974.
8. Демидов В. Как мы видим то, что мы видим. М.1987.
9. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. М. 2007.
10. Коссов Б.Б. Проблемы психологии восприятия. М.1974.
11. Лернер Г.И. Психология восприятия объемных форм (по изображениям). М.1980.
12. Лурия А.Р. Ощущения и восприятие. Материалы по курсу лекций по общей психологии. М.1975.

МАГИСТРАТУРА

при кафедре дошкольной дефектологии дефектологического факультета МПГУ

Контакты: Тел. (495) 438-08-67
Эл.адрес: kafedra.d.d@yandex.ru

Направление подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа

«Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии»

Кафедра дошкольной дефектологии основана в 1989 г. в составе дефектологического факультета МПГУ. Уникальность кафедры дошкольной дефектологии определяется интегративным подходом к подготовке дефектологов: выпускники получают право работать с категориями детей, имеющими различные нарушения психофизического развития: интеллектуального, речевого, слухового, зрительного, опорно-двигательного, социально-личностного. В 2012-2013 учебном году в магистратуру по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» предполагается сделать набор ***по программе «Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии».***

Цель программы:формирование профессиональных компетенций в области исследования, проектирования и реализации процессов образования, реабилитации и адаптации дошкольников с нарушениями в развитии на основе современных и инновационных лечебно-педагогических технологий.

Актуальность программы: В последнее время вопросам сохранения здоровья и максимальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья уделяется значительное внимание на государственном уровне. Причем особую значимость приобретает именно лечебно-оздоровительный аспект процессов реабилитации и социализации.

Выпускник, получивший степень (квалификацию) магистра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», готов к исследованию современных проблем реабилитации дошкольников с различными нарушениями в развитии: зрения, слуха, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы с точки зрения современных лечебно-педагогических технологий, способен осуществлять свою профессиональную деятельность на основе современных оздоровительных технологий в различных институциональных условиях: системе образования, здравоохранения и социальной защиты. Выпускник программы «Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии» может работать в качестве администратора, руководителя, методиста в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с нарушениями слуха, зрения, речи, эмоционально-волевой сферы, ЗПР, интеллектуальной недостаточностью; в различных образовательных учреждениях, а также преподавателем высших и средних учебных заведений.

Студенты магистратуры могут сдавать кандидатский минимум по иностранному языку, истории и философии наук, и быть рекомендованными для поступления в аспирантуру. По окончанию обучения в магистратуре студенты защищают магистерскую диссертацию.

Образовательный процесс в магистратуре при кафедре дошкольной дефектологии построен на основе инновационных технологий, используемых в высшем образовании. А именно: компетентностный подход, предполагающий формирование общекультурных и профессиональных компетенций, при использовании кредитно-модульной системы организации учебного процесса: выбор профильного модуля, интересного и необходимого для каждого студента, в рамках магистерской программы; активных и интерактивных образовательных технологий: портфолио, деловые игры, кейс-метод, мозговые штурмы и др.

МОСКОВСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Факультет коррекционной педагогики и специальной психологии

Декан факультета: Заслуженный работник высшей школы РФ, Лауреат государственной премии в области образования, профессор **Селиверстов Владимир Ильич**:

«Дорогие друзья! Поступив на наш факультет, Вы станете профессиональными дипломированными специалистами в области логопедии, коррекционной педагогики и специальной психологии, приобретете, умения работать с семьей и родителями детей с отклонениями в развитии, овладеете навыками организатора специального воспитания аномальных детей. В получении знаний вам поможет наш профессорско-преподавательский коллектив, в состав которого входят высококвалифицированные специалисты: логопеды, сурдопедагоги, олигофренопедагоги, тифлопедагоги, психологи и врачи. Мы ждем Вас на нашем факультете!»

Факультет осуществляет обучение по направлению

050700.62 Специальное (дефектологическое) образование:

1. Профиль: логопедия

Учитель-логопед. Подготовлен для работы с людьми с разными речевыми нарушениями: звукопроизносительной стороны речи, лексико-грамматической, мелодико-интонационной, темпо-ритмической, устной и письменной и др.

2. Профиль: специальная дошкольная педагогика и психология

Педагог-дефектолог для работы с детьми раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с разными нарушениями в развитии (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержками интеллектуально и речевого развития, эмоционально-личностными нарушениями и нарушениями социального поведения).

С 2011 года начат прием студентов в бакалавриат (4 года).

Выпускники факультета готовы к профессиональной коррекционно-педагогической деятельности в системе образования (детские сады и школы, специальные образовательные учреждения, центры развития ребенка), в системе здравоохранения и социальной защиты (поликлиники, больницы, медицинские центры, психолого-медико-педагогические комиссии, диспансеры, санатории, консультации и др).

Для выпускников медицинских училищ и педагогических колледжей возможен сокращенный срок обучения.

На факультете имеются возможности получения параллельно дополнительного образования по специальностям: ЛФК и детский массаж;семейное воспитание детей с отклонениями в развитии; менеджмент специального образования; работа в ПМПК и в разных лечебных и педагогических учреждениях систем образования, здравоохранения и социальной защиты; возможно углубленное изучение разных видов психофизических расстройств; подготовка и сдача кандидатских экзаменов в аспирантуру МПГУ.

После окончания бакалавриата есть возможность продолжить обучение на уровне магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

В процессе обучения студенты проходят педагогическую практику в специальных образовательных и медицинских учреждениях.

Телефон для справок: 8 (499) 391-01-76.

E-mail:mospi705@mail.ru

Адрес: пр-т Вернадского, д. 88, 7 этаж, каб. 705.

На факультете осуществляется очное обучение (срок 4 года), очно-заочное обучение (срок 4,5 года), заочное обучение (срок 5 лет), второе высшее очно-заочное (срок 2,5 года), заочное (срок 3 года). Форма обучения платная, оплата поэтапная. Осуществляется подготовка для поступления в магистратуру и аспирантуру.

Отсрочка от службы в армии.

По окончании ВУЗа выдается государственный диплом.

После окончания ВУЗа желающие могут поступить в магистратуру/аспирантуру МПГУ.

Каждый студент обеспечивается необходимой учебно-методической литературой.

Для студентов-немосквичей предоставляется общежитие.

WWW.LOGOMAG.RU

САЙТ ЛОГОПЕД-ВОЛШЕБНИК

призван объединить родителей, которым нужна помощь и нас, логопедов, дефектологов, специальных психологов, врачей, способных эту помощь оказать и просто людей неравнодушных.

Давайте объединяться, вместе мы сильнее!

- Интернет-магазин сайта «Логомаг» - профессионально подобранное методическое обеспечение работы дефектологов:
  - печатные издания (учебники, монографии, сборники научных статей, словари, периодические издания);
  - конспекты занятий, диагностический материал;
  - рабочие тетради, наглядный и дидактический материал;
  - учебные и развивающие диски;
  - развивающие игры и игрушки (для развития речевого дыхания, просодики, мелкой моторики, сенсорного воспитании, вальдорфские, народные, эко-игрушки);
  - оборудование для кабинета, логопедические зонды;
  - букинистический магазин;
  - и многое другое;
- Гильдия логопедов и дефектологов – профессиональное сообщество специалистов:
  - информация о мастер-классах, профессиональных выставках, конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации;
  - информация о грандах, конкурсах, наградах;
  - новости ведущих ВУЗов;
  - анонс защиты диссертационных работ по специальной педагогике и психологии;
  - организация конкурсов и премий в области новейших разработок в области специальной педагогики и психологии;
  - поощрение научных и практических разработок в области специальной педагогики и психологии;
  - Рейтинг лучших специалистов отрасли, база данных для помощи в поиске и подборе специалистов для коррекции нарушений развития
  - Форум – живое общение на профессиональные темы
- Помощь студентам:
  - краткие курсы лекций, презентации к ним;
  - вопросы и рекомендации к зачетам, экзаменам, контрольных и самостоятельным работам;
  - рекомендации по написанию и оформлению курсовых и дипломных работ;
  - лучшие курсовые и дипломные работы.
- Информация для родителей:
  - Он-лайн консультации специалистов
  - Индивидуальные программы для занятий
  - Рекомендации по развитию и воспитанию детей
- Материалы для детей – он-лайн раскраски для автоматизации звуков
- Электронная библиотека – книги, статьи, программы, пособия, картинки для работы, планы и конспекты, документация;
- Издательство «Логомаг»

WWW.LOGOMAG.RU
Тел. +7 (499) 755-86-69
E-mail: wizard@logomag.ru

Интернет-магазин сайта «Логомаг» - профессионально подобранное методическое обеспечение работы дефектологов

УДК 376.1(082)

ББК 74.3

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ГЛАВНЫЕ РЕДАКТОРЫ:

к.п.н., декан дефектологического факультета МПГУ, профессор **Пузанов Борис Пантелеймонович**

к.п.н.,декан факультета коррекционной педагогики и специальной психологии МОСПИ, профессор

Селиверстов Владимир Ильич

РЕДАКТОРЫ-СОСТАВИТЕЛИ:

ст.преподаватель дефектологического факультета МПГУ

Лынская Марианна Ильинична

ст.преподаватель института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ

Покровская Юлия Александровна

Подписано в печать 06.03.2013. Формат 60x90/16. Усл. печ.л. 20.. Тираж 300 экз.

Зак.№ Печать цифровая

Издательство «ЛОГОМАГ» 127273, г.Москва, ул. Лобачевского д.92., корп.5