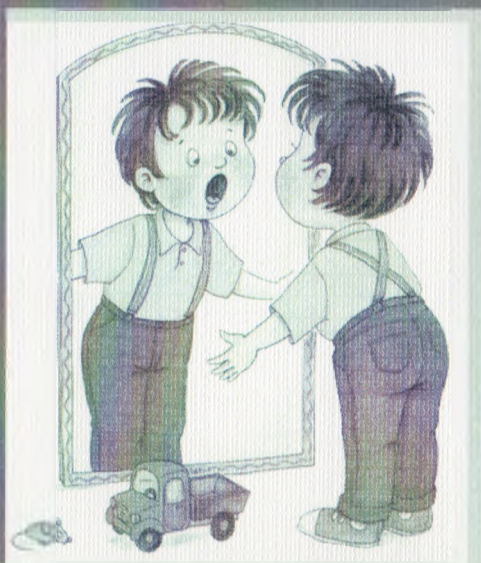


АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИИ



Выпуск 2

Саратов
2014

Министерство образования и науки Российской Федерации

Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

Актуальные проблемы логопедии

Сборник научных и научно-методических статей

II выпуск

Саратов - 2014

УДК 371+37.04
ББК 88.5+88.8

Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов: Выпуск II / Отв. редактор и составитель В.П. Крючков. - Саратов: Издательство «Буква», 2014. 184 с.

ISBN 978-5-906522-99-3

Сборник подготовлен по материалам II научно-методической конференции «Актуальные проблемы логопедии», организованной кафедрой логопедии и психолингвистики факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н.Г. Чернышевского. В сборнике представлены статьи преподавателей кафедры логопедии и психолингвистики, практикующих логопедов г. Саратова и области, магистрантов и студентов-логопедов Саратовского госуниверситета и Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь).

Для магистрантов и студентов факультетов дефектологии, коррекционной педагогики и специальной психологии, практикующих логопедов, специалистов по детской речи.

Рекомендуют к печати:

кафедра логопедии и психолингвистики
СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Тельтевская Нателла Вахтанговна,
доктор педагогических наук, профессор
Саратовского социально-экономического института
РЭУ им. А.В. Плеханова

Издано в авторской редакции

УДК 371+37.04
ББК 88.5+88.8

ISBN 978-5-906522-99-3

© Коллектив авторов, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Адиян А.А. Изучение речи больных с различными формами афазии	5
Бондаренко Е.С. Применение программы «Цицерон. ЛОГО диакорр 1.3» в логопедической работе с младшими школьниками в речевой школе-интернате	9
Бурмистрова Е.Д. Диагностика речевых нарушений у детей с комплексными недостатками развития	11
Волкова Е.Ю., Солодовник Е.М. О некоторых особенностях грамматического строя речи младших школьников с нарушениями зрения (на материале категории рода)	14
Гаврилова К.М. Логопедическая работа при РДА	19
Галахова А.В. Выявление задержек речевого развития у детей дошкольного возраста	22
Гоголева Г.С. Использование ИКТ в коррекционной работе логопеда	25
Гоголева Г.С. Развитие связной речи посредством кукольного театра.	32
Гречишников А.А., Константинова О.А. Отечественные и зарубежные исследователи о нарушениях письменной речи	34
Гуськова О.А. Система коррекционно-логопедической работы в подготовительном классе школы-интерната V вида	40
Елатонцева М.С., Константинова О.А. Основные направления по формированию слоговой структуры слова у дошкольников	43
Еременко А.С. Коррекционно-педагогическое воздействие при оптической дисграфии у дошкольников	47
Ермакова А.В. Особенности владения универсальными учебными действиями у младших школьников с нарушениями письменной речи ...	50
Жуковская Л.К., Терешкова Е.Б. Пути повышения результативности коррекционно-логопедического процесса в условиях ФГОС	54
Казымова Э.Р. Синдром аутизма и речь	57
Каламина А.В., Якунина О.В. Нарушения голоса у учителей	65
Ключевская О.М., Маштакова К.А., Бочкарева Т.А. Жаргонизмы в речи студентов-первокурсников	71
Коваленко В.С. О некоторых особенностях лексического строя речи слепых и слабовидящих детей	76
Коцеева О.В. Творческий подход к отбору лексического материала при составлении конспекта логопедического занятия (на примере конспекта фронтального логопедического занятия «Дифференциация звуков [п]-[т]-[к]»)	78
Красноперова Л.З. Опыт работы по использованию логоритмических упражнений в ДОУ	86
Максимова Ю.В., Бочкарева Т.А. Штрихи к речевому портрету студента-первокурсника	90

Панкратова А.Н. Конспект непосредственно образовательной деятельности для детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Тема: Звук «Ш». День рождения куклы Маши	95
Панченко А.Д., Русакова М.С., Крючков В.П. Иллюстрация на уроке литературы в массовой и специальной школе (на материале басен И.А. Крылова	97
Петрович О.Г. Логопедическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра	106
Полякова Е.П. Коммуникативная направленность обучения умственно отсталых учащихся на уроках развития речи	109
Попеко Е.В. Песочная терапия как метод развития речи дошкольников.	113
Пурылин О.А. Междисциплинарный подход к анализу речевых нарушений у учащихся 1-х классов	116
Родионова Е.С. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с дизартрией	119
Сальникова Е.В. Особенности словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	123
Сармина М.В., Константинова О.А. Профилактика нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	127
Сикова Д.В. Особенности навыка построения предложений у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня	133
Склярова И.В. Организация работы учителя-логопеда по оказанию помощи детям с билингвизмом	136
Словгородская С.П. Путешествие в страну гласных звуков	140
Солодовник Е.М., Волкова Е.Ю. Особенности формирования процесса словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня	146
Стахеева Е.А. Профилактика нарушений письма у леворуких детей... ..	152
Стрилка А.А., Бочкарева Т.А. Украинско-русский суржик как логопедическая проблема	155
Темаева И.В., Алексеева Е.С. Интерактивные технологии в логопедической практике	161
Филиппова Э.А., Бочкарева Т.А. Нарушения письменной речи детей-билингвов: опыт практического анализа	164
Шивякова Д.А., Георгица Е.А. Формирование готовности к школьному обучению старших дошкольников с ОНР	171
Ягодина М.В. Роль развития мелкой моторики в формировании интеллектуальной и речевой активности ребенка	175
Сведения об авторах	179

Адиян А.А.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ БОЛЬНЫХ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ АФАЗИИ

Научный руководитель - доц. Константинова О.А.

Афазия — одно из наиболее тяжелых последствий мозгового поражения, при котором системно нарушаются все виды речевой деятельности. Для организации эффективного восстановительного обучения необходимым представляется комплексное обследование лиц с афазией. Обследование речи при афазии включает диагностику устной речи (экспрессивной и импрессивной); диагностику письменной речи (списывание, письмо под диктовку, чтение и понимание прочитанного).

Обратимся к практическому изучению речи двух больных с диагнозом афазия.

Цель исследования - диагностика речевых и неречевых функций у пациентов с динамической и эфферентной формами афазий.

Объект исследования – устная и письменная речь больных с афазией.

Предмет исследования – специфические афазические ошибки в речи.

В проведении диагностики была использована методика нейропсихологического обследования Т.В. Визель [Визель 2005].

Обследование проходило на базе Регионального сосудистого центра ГУЗ «ОКБ» г. Саратова под руководством логопеда отделения неврологии для больных с ОНМК - Урмановой Юлии Юлдашевы. На базе данной больницы осуществляется программа ранней реабилитации пациентов после инсульта, в которую входит: неврологическое лечение больных, специальные занятия с логопедом, занятия с инструктором по лечебной физкультуре, массаж, физиотерапия.

Нейропсихологический метод анализа нарушений речи при афазии разработан А.Р. Лурией, его классификация афазий и будет использована в анализе речи исследуемых больных.

Рассмотрим особенности речи пациентки № 1 А. 68 лет и диагнозом *Острое нарушение мозгового кровообращения в левой средней мозговой артерии* от 05.08.2012 года. Правосторонний гемипарез.

Пациентка предъявляет жалобы на нарушение речи, трудности в подборе слов.

Импрессивная речь: понимание обращенной речи не нарушено. На вопросы, рассчитанные на ответ «да» или «нет», пациентка отвечает четко и быстро: *Готовы сегодня заниматься? Вы устали?* и т.д.

Без затруднений А. выполняет речевые инструкции.

Научное издание

Актуальные проблемы логопедии

II выпуск

Сборник научных трудов

Издано в авторской редакции

Сдано в набор 27.10.14. Подписано в печать 30.10.14.
Формат 60×84 1 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печ. л. 5,76. Уч.-изд. л. 4,93. Тираж 300. Зак. №03/2710.

Отпечатано в типографии «Буква»
г. Саратов ул. Астраханская 102.
Тел.:(845-2) 24-85-33.



Логопедический консультативный центр при кафедре логопедии и психолингвистики СГУ им. Н. Г. Чернышевского проводит логопедическое консультирование по вопросам диагностики, коррекции и предупреждения нарушений речевого развития.

Консультации проводят кандидаты наук, преподаватели

кафедры логопедии и психолингвистики, логопеды, имеющие высшую квалификацию и практический опыт работы, а также студенты старших курсов, обучающиеся по специальности «Логопедия».

Контактная информация:

Предварительная запись по эл. адресу: logopedsgu@yandex.ru

Министерство образования и науки Российской Федерации

Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

Актуальные проблемы логопедии

Сборник научных и научно-методических статей

II выпуск

Саратов - 2014

УДК 371+37.04
ББК 88.5+88.8

Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов: Выпуск II / Отв. редактор и составитель В.П. Крючков. - Саратов: Издательство «ЛѢТО», 2014. 184 с.

ISBN 978-5-906522-99-3

Сборник подготовлен по материалам II научно-методической конференции «Актуальные проблемы логопедии», организованной кафедрой логопедии и психолингвистики факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н.Г. Чернышевского. В сборнике представлены статьи преподавателей кафедры логопедии и психолингвистики, практикующих логопедов г. Саратова и области, магистрантов и студентов-логопедов Саратовского госуниверситета и Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь).

Для магистрантов и студентов факультетов дефектологии, коррекционной педагогики и специальной психологии, практикующих логопедов, специалистов по детской речи.

Рекомендуют к печати:

кафедра логопедии и психолингвистики
СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Тельтевская Нателла Вахтанговна,
доктор педагогических наук, профессор
Саратовского социально-экономического института
РЭУ им. А.В. Плеханова

Издано в авторской редакции

УДК 371+37.04
ББК 88.5+88.8

ISBN 978-5-906522-99-3

© Коллектив авторов, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Адиян А.А. Изучение речи больных с различными формами афазии	5
Бондаренко Е.С. Применение программы «Цицерон. ЛОГО диакорр 1.3» в логопедической работе с младшими школьниками в речевой школе-интернате	9
Бурмистрова Е.Д. Диагностика речевых нарушений у детей с комплексными недостатками развития	11
Волкова Е.Ю., Солодовник Е.М. О некоторых особенностях грамматического строя речи младших школьников с нарушениями зрения (на материале категории рода)	14
Гаврилова К.М. Логопедическая работа при РДА	19
Галахова А.В. Выявление задержек речевого развития у детей дошкольного возраста	22
Гоголева Г.С. Использование ИКТ в коррекционной работе логопеда	25
Гоголева Г.С. Развитие связной речи посредством кукольного театра.	32
Гречишников А.А., Константинова О.А. Отечественные и зарубежные исследователи о нарушениях письменной речи	34
Гуськова О.А. Система коррекционно-логопедической работы в подготовительном классе школы-интерната V вида	40
Елатонцева М.С., Константинова О.А. Основные направления по формированию слоговой структуры слова у дошкольников	43
Еременко А.С. Коррекционно-педагогическое воздействие при оптической дисграфии у дошкольников	47
Ермакова А.В. Особенности владения универсальными учебными действиями у младших школьников с нарушениями письменной речи ...	50
Жуковская Л.К., Терешкова Е.Б. Пути повышения результативности коррекционно-логопедического процесса в условиях ФГОС	54
Казымова Э.Р. Синдром аутизма и речь	57
Каламина А.В., Якунина О.В. Нарушения голоса у учителей	65
Ключевская О.М., Маштакова К.А., Бочкарева Т.А. Жаргонизмы в речи студентов-первокурсников	71
Коваленко В.С. О некоторых особенностях лексического строя речи слепых и слабовидящих детей	76
Кошечева О.В. Творческий подход к отбору лексического материала при составлении конспекта логопедического занятия (на примере конспекта фронтального логопедического занятия «Дифференциация звуков [п]-[т]-[к]»)	78
Красноперова Л.З. Опыт работы по использованию логоритмических упражнений в ДОУ	86
Максимова Ю.В., Бочкарева Т.А. Штрихи к речевому портрету студента-первокурсника	90

Панкратова А.Н. Конспект непосредственно образовательной деятельности для детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Тема: Звук «Ш». День рождения куклы Маши	95
Панченко А.Д., Русакова М.С., Крючков В.П. Иллюстрация на уроке литературы в массовой и специальной школе (на материале басен И.А. Крылова	97
Петрович О.Г. Логопедическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра	106
Полякова Е.П. Коммуникативная направленность обучения умственно отсталых учащихся на уроках развития речи	109
Попеко Е.В. Песочная терапия как метод развития речи дошкольников.	113
Пурынзина О.А. Междисциплинарный подход к анализу речевых нарушений у учащихся 1-х классов	116
Родионова Е.С. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с дизартрией	119
Сальникова Е.В. Особенности словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	123
Сармина М.В., Константинова О.А. Профилактика нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	127
Сикоева Д.В. Особенности навыка построения предложений у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня	133
Склярова И.В. Организация работы учителя-логопеда по оказанию помощи детям с билингвизмом	136
Словгородская С.П. Путешествие в страну гласных звуков	140
Солодовник Е.М., Волкова Е.Ю. Особенности формирования процесса словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня	146
Стахеева Е.А. Профилактика нарушений письма у леворуких детей... ..	152
Стрилка А.А., Бочкарева Т.А. Украинско-русский суржик как логопедическая проблема	155
Темаева И.В., Алексеева Е.С. Интерактивные технологии в логопедической практике	161
Филиппова Э.А., Бочкарева Т.А. Нарушения письменной речи детей-билингвов: опыт практического анализа	164
Шивякова Д.А., Георгица Е.А. Формирование готовности к школьному обучению старших дошкольников с ОНР	171
Ягодина М.В. Роль развития мелкой моторики в формировании интеллектуальной и речевой активности ребенка	175
Сведения об авторах	179

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ БОЛЬНЫХ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ АФАЗИИ

Научный руководитель - доц. Константинова О.А.

Афазия — одно из наиболее тяжелых последствий мозгового поражения, при котором системно нарушаются все виды речевой деятельности. Для организации эффективного восстановительного обучения необходимым представляется комплексное обследование лиц с афазией. Обследование речи при афазии включает диагностику устной речи (экспрессивной и импрессивной); диагностику письменной речи (списывание, письмо под диктовку, чтение и понимание прочитанного).

Обратимся к практическому изучению речи двух больных с диагнозом афазия.

Цель исследования - диагностика речевых и неречевых функций у пациентов с динамической и эфферентной формами афазий.

Объект исследования – устная и письменная речь больных с афазией.

Предмет исследования – специфические афазические ошибки в речи.

В проведении диагностики была использована методика нейропсихологического обследования Т.В. Визель [Визель 2005].

Обследование проходило на базе Регионального сосудистого центра ГУЗ «ОКБ» г. Саратова под руководством логопеда отделения неврологии для больных с ОНМК - Урмановой Юлии Юлдашевной. На базе данной больницы осуществляется программа ранней реабилитации пациентов после инсульта, в которую входит: неврологическое лечение больных, специальные занятия с логопедом, занятия с инструктором по лечебной физкультуре, массаж, физиотерапия.

Нейропсихологический метод анализа нарушений речи при афазии разработан А.Р. Лурией, его классификация афазий и будет использована в анализе речи исследуемых больных.

Рассмотрим особенности речи пациентки № 1 А. 68 лет и диагнозом *Острое нарушение мозгового кровообращения в левой средней мозговой артерии* от 05.08.2012 года. Правосторонний гемипарез.

Пациентка предъявляет жалобы на нарушение речи, трудности в подборе слов.

Импрессивная речь: понимание обращенной речи не нарушено. На вопросы, рассчитанные на ответ «да» или «нет», пациентка отвечает четко и быстро: *Готовы сегодня заниматься? Вы устали?* и т.д.

Без затруднений А. выполняет речевые инструкции.

У пациентки не наблюдается трудностей при просьбе соотнести название с предметом. Можно сделать предварительный вывод об отсутствии симптома отчуждения смысла слова. Сохранено понимание конструкций с предлогами, выражающими пространственные отношения: *на бочке ящик, в ящике бочка*.

Экспрессивная речь: изобилует вербальными парафазиями - замены слов в устной речи другими, близкими по смыслу или звучанию: Слово «почта» сначала было названо словом «точка», письмо – «почтой», кит – «щит».

В речи встречаются персеверации: отвечая на поставленный вопрос, для построения своего ответа использует ответ предыдущего вопроса, в ответе максимально использует слова из вопроса.

Пациентка А. правильно назвала картинку, на которой нарисована дверь, следующую картинку с самолетом также назвала дверью.

В построенных пациенткой фразах преобладает простая лексическая структура. S-P (субъект – предикатив). В речи преобладает предикативная лексика.

У женщины не вызвали затруднения задания на называние частей тела и называние действий.

Слова, близкие по звучанию, средней частотности назвала без затруднений (*коса, коза, миска, мишка, почка, бочка, трава, дрова*).

Фонематический слух с незначительными нарушениями. Затруднения в выявлении оппозиционных звуков.

ПА-БА ошибка БА-БА

ЗА-ЗА ЗА-СА

ЗА-СА ЗА-ЗА

Глобальное чтение сохранено.

Аналитико-синтетическое чтение с литеральными парафазиями:

Например, экзофтальм (*экзотика*); паровозостроение (*парожосрощение*); шарада (*шарик*); лом (*гол*); болт (*бой*).

Письмо: наблюдаются литеральные парафазии.

Автоматизированная, дезавтоматизированная речь не нарушена: счет, дни недели, месяцы года называет правильно.

Называние предметов *малочастотной лексики* затруднено.

В *спонтанной речи* отмечаются эхолалии.

II. *Подвижность органов артикуляции* – не в полном объеме и темпе.

Нарушено выполнение *тонких дифференцированных движений языка*.

Форма, положение языка по средней линии.

Просодическая сторона речи нарушена.

Оральнo-артикуляционный праксис нарушен по эфферентному типу. *Звукопроизношение*: в спонтанной речи нарушено.

Тонус мышц языка понижен.

Логопедическое заключение: Эфферентная моторная афазия, нарушение речи II степени выраженности. Элементы динамической афазии, элементы сенсорной афазии. Псевдобульбарная дизартрия паретической формы.

Обратимся к описанию речевых особенностей пациентки № 2 В. 77 лет. Диагноз: *Острое нарушение мозгового кровообращения в правой средней мозговой артерии, последствия ОНМК в ЛСМА.*

Пациентка смогла назвать только свое имя, не смогла назвать свое отчество и возраст.

Жалоб на нарушение речи не предъявляет. На вопрос: есть ли трудности в подборе слов - не ответила.

Орально-артикуляционный праксис нарушен. Больная не могла воспроизвести нужные артикуляционные позы. Наблюдался поиск поз, непонимание задания. Наблюдалась персеверация, повторы предыдущего задания, трудности в переключаемости, невозможность выполнить серийное задание. Это свидетельствует о поражении премоторных и заднелобных отделов левого полушария головного мозга.

Соматогнозис нарушен. Не справилась с заданиями на ориентировку в "схеме собственного тела": *Покажите вашу левую руку. Покажите свой левый глаз. Левую руку поднимите вверх Скажите, какая это рука?*

Понимает речь не полностью, главным образом, вследствие истощения внимания, персевераций. Отмечаются явления трудностей включения в задание.

Объем слухоречевой памяти исследовать не удалось из-за *дефектов понимания.*

Затруднение в узнавании перечеркнутых, наложенных изображений. Перечеркнутый стол был назван словом «зима». Перечеркнутый дом назван – словом «квартира», Сосуд – словом «квартира», больная не смогла назвать предназначение этого предмета. Яблоко и груша, наложенные друг на друга были названы словом яблоки. Затруднение в узнавании перечеркнутых изображений свидетельствует о недостаточности функционирования левого полушария.

Узнавание предметов нарушено. Трудности в опознавании рисунков свидетельствует о зрительной агнозии.

Фонематический слух нарушен. Пациентку попросили повторить слоги:

ТА-ДА-ТА	ДА-ДА-ДА
БИ-БА-БО	БИ-БА-БО
КА-ША	КО-ША
РУ-КА	РУ-МА
СУМ-КА	МУ-ША

Невозможность повторить слоги пациенткой может быть объяснена отсутствием опоры на орально-артикуляционный праксис.

Чтение нарушено. Изобилует литеральными парафазиями. Для чтения были предъявлены следующие слова: ДА — *ДА*; НЕТ — *НЕТ*; ПУШКИН — *ПУСАИН*; БЛОК — *ВЛОШ*.

Имеется способность к прочитыванию отдельных букв, поскольку связь «артикулема — графема» сохранена. Прочитывание слогов происходит со значительными артикуляционными затруднениями, связанной с необходимостью воспроизведения не единичных, а *серий* графем. Вместе с тем имеются некоторые возможности глобального чтения. Чтение слов с искажениями, вызванными персеверациями, приводящими к застреванию на отдельных словах и невозможности переключиться на следующие.

Автоматизированная, дезавтоматизированная речь: счет от 1 до 10 сохранен. При просьбе посчитать от 10 до 1 начала считать: 10, 20... При исправлении справилась с заданием. Наличие порядковой речи свидетельствует о высоком компенсаторном потенциале мозга (в правом полушарии или на подкорковом уровне).

Экспрессивная речь характеризуется трудностями подбора слов, необходимых для организации высказывания. Больная постоянно нуждается в стимулировании речи извне. Спонтанная речь состоит из коротких фраз, однообразных по синтаксической структуре.

В речи имеются трудности называния, преимущественно предметов. В основе — недостаточность в сфере зрительных представлений. Выраженные трудности актуализации имен собственных. Например, пациентка не смогла назвать свое отчество.

Обильные вербальные парафазии объясняются семантической размытостью значения слов.

В речи большое количество персевераций - устойчивое повторение какой-либо фразы, нет переключения в речи и в действиях. В речи больной большое количество эхололий и эхопраксий, пациентка репродуктивно, механически повторяет за логопедом слова, вопросы, движения.

В речи много жестких речевых автоматизмов — «как это», «как там», «это вот», «как его», «да, да». Наличие жестких речевых автоматизмов свидетельствует о компенсаторной активности правого полушария.

Кончик языка не выражен, маленькая амплитуда движений.

Таким образом, речевая аспонтанность и инактивность говорит о наличии у данной больной элементов динамической афазии. В данном случае динамическая афазия проявляется в виде нарушения речевого программирования, в связи с чем больная пользуется в основном готовыми речевыми штампами, не требующими специальной «деятельности программирования». Большое количество персевераций, литеральных и вербальных парафазий позволяют нам сделать вывод о наличии моторной афазии, а именно эфферентной моторной афазии, проявление которой подтверждается труд-

ностями в выполнении серии двигательных актов. Снижение объема запоминания слов и недостаточность в сфере зрительных представлений свидетельствует о наличии элементов акустико-мнестической афазии.

Логопедическое заключение: элементы акустико-мнестической, элементы эфферентной и динамической афазии, элементы сенсорной афазии.

Исследование речевой функции у двух больных показало, что афазия не является изолированным и только речевым дефектом, это системное нарушение речи, взаимосвязанное с дефектами других психических процессов (восприятие, памяти, мышления и др.). Комплексное нейропсихологическое изучение больных с афазией позволяет не только уточнить механизмы, структуру и динамику того или иного проявления афазии, но и наметить методику коррекции той или иной формы.

Литература

Визель Т.Г. Нейропсихологическое блиц-обследование. - М., 2005.

Бондаренко Е.С.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММЫ «ЦИЦЕРОН. ЛОГО ДИАКОРР 1.3» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В РЕЧЕВОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

В современных образовательных учреждениях существует большая потребность в новых технологиях по развитию речи и других высших психических функций. С каждым годом количество детей с нарушениями речи увеличивается и патологии усложняются. Новые программы значительно облегчают работу специалистов, заинтересовывают детей, помогают им быстрее адаптироваться в учебном процессе. В настоящее время в системе образования происходят изменения, связанные с направлением на индивидуализацию, решением проблем конкретного ребенка, поиском новых форм и технологий специализированной помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении, общении и поведении, поэтому на базе ГБСКОУ школы-интерната № 1 V вида г. Саратова с сентября 2013 года ведется работа с применением инновационных компьютерных технологий, в том числе использование программы «Цицерон. ЛОГО Диакорр 1.3».

С помощью компьютерной комплексной психолого-педагогической коррекционно-диагностической программы «Цицерон. ЛОГО Диакорр 1.3» логопед имеет возможность проведения разноуровневой диагностики неречевых и речевых психических функций. Программа включает следующие разделы для обследования: фонематическое восприятие, звуко-слоговая структура, мимическая моторика, артикуляционная моторика, фонематический анализ-синтез, представления, слоговой анализ-синтез, представления, связная речь.

Программа состоит из трех этапов:

I этап «Диагностический» (3-5 занятий). Повышение эффективности комплексной психолого-педагогической диагностики речевых и неречевых психических функций у учащихся 1-2 классов начальной школы ГБСКОУ V вида: получение индивидуального профиля медико-психолого-педагогического и социального развития ребенка, планирование индивидуального целенаправленного коррекционно-развивающего маршрута психолого-педагогического сопровождения каждого учащегося.

II этап «Коррекционно-развивающий» (в течение учебного года (50-60 занятий). Повышение адаптивных возможностей ребенка – речевых, психологических путём коррекции, развития и совершенствования неречевых и речевых психических функций.

III этап «Аналитико-прогностический» (2-3 занятия). Выявить динамику работы по коррекции, развитию и совершенствованию неречевых и речевых психических функций.

Программа предоставляет специалисту готовые разработанные игры, упражнения, а также анкеты с перечнем всех возможных ответов. Наличие в программе «Цицерон. ЛОГО Диакорр» блока обработки полученных результатов помогает специалисту реализовать основную цель диагностики: получить объективный индивидуальный профиль медико-психолого-педагогического и социального развития ребенка, на основе полученных данных сформировать индивидуальный, целенаправленный маршрут психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка. У первоклассников осуществлялись коррекция, развитие, совершенствование неречевых и речевых психических функций:

- 1) слухового и зрительного внимания, восприятия, представлений, памяти, мыслительных процессов, оптико-пространственного гнозиса и праксиса, моторики;

- 2) увеличение и активизация словарного запаса ребенка.

Диагностика с помощью компьютерной комплексной психолого-педагогической коррекционно-диагностической программы «Цицерон. ЛОГО Диакорр 1.3» предоставляет результаты тестирования в виде статистически обработанных индивидуальных и групповых отчетов.

Индивидуальные отчеты представлены:

- 1) Документом «Речевая карта», включающим анкетные данные, данные о семье, анамнез; результаты и выводы по итогам обследования неречевых психических функций.

- 2) Диаграммой оценок психолого-педагогического и социального развития ребенка.

- 3) Отчетом «Сравнение диаграмм оценок» - диаграммой, представляющей собой индивидуальный профиль динамики психолого-педагогического развития ребенка, сравнивающий его балльные оценки за два любых диагностических курса.

4) Групповым отчетом, представленным в виде таблиц:
а) «Списочный отчет», представляет собой список учащихся, прошедших курс диагностики и коррекции за выбранный период, с указанием возраста, логопедического заключения, сопутствующих диагнозов, количества пройденных диагностических и коррекционных курсов с указанием динамики по курсам в баллах; б) «Сводный отчет по диагнозам», представляет собой список детей, прошедших курс диагностики за выбранный период, с указанием их речевых и сопутствующих диагнозов.

Таким образом, применение программы «Цицерон ЛОГО Диакорр 1.3» на базе школы-интерната дает возможность специалистам получить индивидуальный профиль психолого-педагогического развития ребенка, выявить динамику коррекционной работы. Эта программа значительно облегчает работу специалистов, привлекает детей, так как вся диагностическая и коррекционная работа происходит в игровой и доступной форме.

Бурмистрова Е.Д.

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НЕДОСТАТКАМИ РАЗВИТИЯ

Областная детская клиническая больница является многопрофильным лечебно-профилактическим учреждением, оказывающим высококвалифицированную специализированную помощь населению области.

Больница осуществляет свою деятельность в соответствии с Уставом больницы, а также на основе законодательства РФ, Саратовской области, нормативных актов Министерства здравоохранения РФ с 1959 года. С января 1995 года находится по адресу: г. Саратов, ул. Вольская, имеет 2 лечебных корпуса.

В составе ОДКБ работает консультативная поликлиника и медико-генетическая консультация. Параклиническая служба представлена лабораторным комплексом. Диагностический комплекс состоит из рентгенологического кабинета и отделения функциональной диагностики. Лечебный комплекс: профильные отделения, отделения реабилитации и гипербарической оксигенации.

Отделение реабилитации открыто на основании приказа № 35 от 12.03.98 г. и является структурным подразделением ГУЗ «СОДКБ».

Прием детей на восстановительное лечение и курс занятий осуществляется специалистами: врачом ЛФК, ФТО, иглорефлексотерапевтом, психотерапевтом, логопедом, дефектологом.

Работа логопеда детских лечебно-профилактических учреждений осуществляется согласно Приказу Министерства здравоохранения Российской Федерации от 27.12.98 г. № 383 [Поваляева 2002: 238].

Работа логопеда ГУЗ «СОДКБ» ведется в двух направлениях:

- первичный прием в детской поликлинике;
- работа дневного стационара с детьми, находящимися на лечении в неврологическом и нейрохирургическом, педиатрическом отделениях больницы.

К логопеду и дефектологу детей направляют педиатры, невропатологи, психоневрологи, специалисты МСЭК, а также обращаются родители.

Дети с особыми потребностями, получающие педагогическую помощь в логопедическом кабинете ГУЗ «СОДКБ», имеют широкий возрастной (от 1 года до 17 лет) и нозологический спектр:

- G80 Детский церебральный паралич.
- G80.0 Спастический церебральный паралич.
- G80.1 Спастическая диплегия.
- G80.2 Детская гемиплегия.
- G80.3 Дискинетический церебральный паралич.
- G80.4 Атактический церебральный паралич.
- G80.8 Другой вид детского церебрального паралича.
- G80.9 Детский церебральный паралич неуточнённый.
- H47.2 Атрофия зрительного нерва.
- H50.0 Сходящееся содружественное косоглазие.
- H50.1 Расходящееся содружественное косоглазие.
- H52.5 Нарушения аккомодации.
- H54.0 Слепота обоих глаз.
- H54.1 Слепота одного глаза, пониженное зрение другого глаза.
- H54.2 Пониженное зрение обоих глаз.
- H54.4 Слепота одного глаза.
- H54.5 Пониженное зрение одного глаза.
- F71 Умственная отсталость умеренная.
- F72 Умственная отсталость тяжелая.
- F80 Специфические расстройства развития речи и языка.
- F80.0 Специфическое расстройство речевой артикуляции.
- F80.1 Расстройство экспрессивной речи.
- F81.1 Специфическое расстройство спеллингования.
- F81.2 Специфическое расстройство арифметических навыков.
- F81.3 Смешанное расстройство учебных навыков.
- F84 Общие расстройства психологического развития.
- F84.0 Детский аутизм.
- F84.1 Атипичный аутизм.
- F90 Гиперкинетические расстройства.
- F90.1 Гиперкинетическое расстройство поведения.
- F91 Расстройства поведения.
- F91.0 Расстройство поведения, ограниченное рамками семьи.
- F92.0 Депрессивное расстройство поведения.
- F92.8 Другие смешанные расстройства поведения и эмоций.

F92.9 Смешанное расстройство поведения и эмоций неуточненное.

F93.1 Фобическое тревожное расстройство в детском возрасте.

F93.2 Социальное тревожное расстройство в детском возрасте.

F93.9 Эмоциональное расстройство в детском возрасте неуточненное.

F98.5 Заикание [www.mkb10.ru].

Соответственно, они имеют различный уровень нервно-психического и речевого развития. В ряде случаев имеет место одновременное поражение нескольких функциональных систем организма, что можно отнести к сложным нарушениям развития.

Обследование ребенка проводится по следующей схеме: получение анкетных данных; сбор анамнеза и информации о нарушениях у ребенка; логопедическое обследование; выявление психологических особенностей. На основании полученных данных составляется план коррекционной работы, консультации для родителей по вопросам занятий в домашних условиях.

Логопеды оказываются в довольно сложной ситуации, т.к. им приходится самостоятельно искать оптимальные пути точного и целенаправленного коррекционного воздействия и моделировать педагогический процесс.

До настоящего времени не разработаны классификации речевых нарушений у детей с комплексными недостатками развития, поэтому логопеды используют следующие примерные формулировки логопедического заключения при обследовании школьников с ЗПР:

ОНР (III уровень):

- выход из моторной алалии;
- фонематическая дислексия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Фонетико-фонематическое нарушение речи:

- сенсорная функциональная дислалия;
- дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания.

НОНР:

- по типу задержки речевого развития;
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия.

Лексико-грамматическое недоразвитие:

- семантическая дислексия;
- аграмматическая дисграфия.

Примерные формулировки логопедического заключения при обследовании детей с умственной отсталостью:

Системное недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости:

- стертая форма псевдобульбарной дизартрии;
- сложная форма дисграфии (акустическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза).

Системное недоразвитие речи легкой степени при умственной отсталости, механическая дислалия:

– аграмматическая дислексия и дисграфия [Диагностика нарушений речи 2001: 12-14].

Для постановки логопедического диагноза, адекватного планирования программы логопедической и лечебной работы и определения ее эффективности необходимо правильное обследование ребенка с учетом всей симптоматики сложного речевого нарушения. Обследование должно быть комплексным. Оно включает психолого-педагогическое и логопедическое изучение, а также анализ результатов медицинского обследования.

С учетом полученных при обследовании данных разрабатываются и проводятся психокоррекционные и логопедические занятия, которые направлены на активацию работы органов артикуляции и дыхания; формирование навыков слитной, плавной, выразительной речи и умения выражать свои эмоции; развитие навыков коллективной работы; снятие физического и психического напряжения. Одновременно с проведением психолого-педагогической работы с детьми необходимо проводить консультации для родителей с целью формирования у них навыков для работы в домашних условиях.

Литература

Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. - СПб., 2001.

Международная классификация болезней МКБ-10 [Электронный ресурс]: www.mkb10.ru (дата обращения 09.05.2014).

Поваляева М.А. Справочник логопеда. - Ростов-на-Дону, 2002.

Полушкина Н.Н. Диагностический справочник логопеда. - М., 2010.

Волкова Е.Ю., Солодовник Е.М.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КАТЕГОРИИ РОДА)

Развитие речи в лингвистическом аспекте можно изобразить линейно следующим образом: крик – гуление – лепет – слова – словосочетания – предложения – связный рассказ.

При этом в соответствии с возрастной шкалой специалисты придерживаются следующих характеристик:

- крик – возникает самостоятельно с рождения до 2-х месяцев;
- гуление – стихийно не возникает, его появление обусловлено общением ребенка со взрослым, оно начинается с 2 месяцев и продолжается до 5-7 месяцев;

- лепет – наблюдается в период от 4 до 7,5 месяцев;
- слова – переход к пользованию словами осуществляется на фоне продолжающегося лепета с 11-12 месяцев;
- словосочетания – после усвоения двухсложных и трехсложных слов появляются с 1 года 7 месяцев;
- предложения – конструируются в условиях наглядной ситуации с 2 лет, с 2 лет 6 месяцев появляются вопросы "где? куда?", с 3 лет – "почему? когда?"
- связный рассказ – появляется после трех лет в форме воспроизведения коротких рассказов, стихов, потешек, затем появляется постепенный переход к самостоятельному составлению рассказов по картинке с 4 лет, а овладение элементами контекстной речи начинается с 5 лет.

Таким образом, при нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Г. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Элькнина и многих других.

Формирование грамматического строя речи осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения. Прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

Особенности морфологической системы, т. е. особенности словообразования и словоизменения, свойственные русскому языку, ребенок практически усваивает в процессе речевого общения путем подражания и под влиянием родителей, воспитателей. Процесс усвоения морфологической системы русского языка продолжается на протяжении почти всего дошкольного возраста.

В первую очередь ребенок осваивает наиболее типичные грамматические формы, затем более сложные, и лишь потом всевозможные отклонения от нормы (исключения) и единичные формы.

Остановимся более подробно на освоении детьми категории рода.

Категория рода считается одной из наименее логичных и наиболее непредвиденных категорий в русском языке.

С.Н. Цейтлин считает, что именно сложность устройства категории рода обуславливает большое число ненормативных детских образований в этой области. Это связано с тем, что далеко не во всех случаях наблюдается семантическая мотивированность существительных, которая основана на различии так называемых естественных полов. Подобное разграничение немыслимо среди неодушевленных существительных, да и среди одушевленных проводится крайне непоследовательно.

В детском языке до определенного периода действует «двухродовая система»: мужской род — женский род, а средний род отсутствует. Тенденция к сокращению числа существительных среднего рода отмечается и исследователями современного городского просторечия. С.Н. Цейтлин это объясняет следующими обстоятельствами:

- средний род не может быть семантически обусловлен, так как отсутствует связь с полом. Соотнесенность к среднему роду свидетельствует лишь о принадлежности к классу неодушевленных существительных, находящихся вне системы половых различий. Исключения единичны — животное, дитя, чудовище. Эти слова обозначают одушевленные предметы, но половые различия здесь как бы не представляются значимыми и не фиксируются языковыми средствами. Однако и эти случаи не опровергают «внеполовой» специфики среднего рода;

- средний род по системе окончаний косвенных падежей неотличим от мужского рода, а форма именительного падежа при безударности окончаний совпадает по звучанию с аналогичной формой женского рода. Эти обстоятельства и обуславливают тот факт, что дети усваивают средний род гораздо позднее, чем мужской и женский.

У слепых детей при нормальном развитии интеллекта и отсутствии органических поражений речевых центров речь развивается примерно в те же сроки, что и у зрячих, так как глубокое нарушение или отсутствие зрения не препятствует появлению у ребенка речи.

В то же время в развитии разговорной речи слепого ребенка имеются специфические особенности:

- трудности в овладении правильным произношением и артикуляцией звуков речи сходных между собой. Это связано с тем, что ребенок лишен возможности наблюдать за движениями губ говорящего. Речь слепого ребенка обычно маловыразительна, невнятна, неразборчива. Артикуляционный аппарат бывает недостаточно подвижен. Встречаются трудности произношении отдельных звуков, особенно губных, а также шипящих, свистящих и звуков «р» и «л»;

- несоответствие между словом, употребляемым ребенком в активной речи, и пониманием его значения, - так называемый вербализм. Эта особен-

ность непосредственно связана с развитием познавательной деятельности ребенка. Малыш лишен зрительной информации об окружающих предметах и явлениях, а информация, получаемая им с помощью осязания, слуха и, если оно имеется, остаточного зрения, очень скудна.

При овладении нормами морфологической системы родного языка дети с нарушениями зрения и сохранным интеллектом сначала осваивают более простые, типичные грамматические формы, постепенно переходя к более сложным. Усвоение грамматического строя речи происходит в процессе общения со взрослыми на основе слухового восприятия и последующего подражания. При нормальном общении с окружающими слабовидящие дети имеют все условия для успешного овладения грамматическим строем. Но достаточно часто дети с нарушением зрения оказываются в условиях, резко ограничивающих возможность общения, что отрицательно сказывается на формировании у них речевых навыков и языкового чутья. При условии сопровождения детей правильно организованной коррекционно-педагогической помощью проблемы с усвоением грамматических форм у детей практически не возникают.

В дошкольном возрасте дети с нарушениями зрения, так же, как и их сверстники с нормальным речевым развитием, сначала усваивают двухродовую систему – мужской и женский род. Причем возможен конфликт между ними. Даже если ребенок сначала употреблял их правильно, в дальнейшем может быть, что формальное согласование временно одерживает верх, и дети могут образовывать неправильные формы. И только уже на следующем этапе своего языкового развития ребенок приходит к верной форме. Эти ошибки не являются устойчивыми и скорее носят характер оговорок.

В детской парадигме фактически отсутствует средний род. Дети в основном переводят существительные среднего рода в мужской или женский, а существительные общего рода деформируются в детской речи двумя способами:

1. изменяется согласование, так как ощущается давление «женской» парадигмы словоизменения;
2. эти существительные могут устойчиво закрепляться за женским полом.

Для того, чтобы определить, имеются ли различия в употреблении категории рода у нормально развивающихся детей и детей с нарушениями зрения, мы провели опрос среди учащихся 1-4 классов в школе I - II вида и общеобразовательной школе города Саратова. Проводились наблюдения за повседневной речью детей и ответами на уроках. Дополнительно детям предлагалось 3 вида специальных заданий.

Задание 1. "Подобрать к данным существительным прилагательные, подходящие по смыслу" (Давались существительные женского, мужского и среднего рода).

Задание 2. Детям давались предложения, в которых они должны были у определенных существительных (а именно у существительных общего рода) определить род.

Задание 3. "Подобрать пару к словам". Предлагались названия животных, дети в свою очередь должны были назвать к ним пару, например, бык – корова, петух – курица.

Произведя анализ полученных результатов, мы пришли к некоторым выводам.

Результаты исследования подтвердили положение о том, что освоение категории рода детьми без каких-либо отклонений в развитии заканчивается еще в дошкольном возрасте. Младшие школьники общеобразовательных школ практически не делали ошибок в употреблении категории рода. Нами были отмечены единичные случаи, связанные с существительными общего рода и исключениями из правил (кофе и т.п.).

У детей же с нарушенным зрением мы наблюдали ошибки в использовании форм одушевленных существительных, даже мотивированных полом. Например, существительное *дядя* некоторые дети употребили в форме женского рода. В этом примере проявлялся конфликт так называемого «морфологического» рода, выявляемого в системе падежных окончаний, и «синтаксического» рода, обнаруживаемого в согласовании и местоименной субституции. Такие примеры описаны и по отношению к детям дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. Речь идет о словах типа *дядя, дедушка, юноша*. Дети стремятся употреблять правильные грамматические формы в нашей «неправильной» грамматике и пытаются устранить это противоречие. Маленькие дети еще могут устранять его в пользу рода «морфологического», но это возможно лишь на самом раннем этапе развития, когда ребенок еще не имеет представления о половом различии живых существ. Трех-четырёхлетние дети устраняют же этот конфликт в пользу реального пола. Результаты обследования показывают, что этот процесс по отношению к детям с нарушенным зрением может быть не сформирован и в школьном возрасте. По нашему мнению, это явление может быть связано и с незнанием значения определенного слова.

В результатах исследования были также отмечены ошибки согласования с существительными имен числительных.

Особую трудность представляли супплетивные оппозиции: петух — курица и ПЕТУХ — ПЕТУХИНЯ, ПЕТУШКА, бык — корова и БЫК — БЫЧКА, БЫЧИЦА, БЫЧИХА, или КОРОВ — КОРОВА. Детские пары слов проще и логичнее. Как указывала С.Н. Цейтлин, «женские» суффиксы используются детьми очень широко, чаще всего суффиксы -ИЦ и -ИХ (ЗАЙЧИЦА, КО-РОЛИЦА, КОТИКА) [Цейтлин 2000: 134].

Дети с нарушениями зрения также совершали ошибки в употреблении супплетивизмов – вместо существительного *корова* дети использовали слово *бычиха*. Данная особенность связана с недостаточной сформированно-

стью и специфическими особенностями лексики детей с нарушениями зрения. Младшие школьники указанных групп активно использовали словотворчество (что уже не характерно для учащихся общеобразовательных школ).

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что дети с нарушениями зрения проходят те же этапы в усвоении категории рода, что и их нормально развивающиеся сверстники; они опираются на те же принципы и пытаются не отступать от грамматических норм, воспринимая исключения как ошибки, исправляя их. Однако этот процесс задерживается во временном аспекте и имеет свои специфические особенности, обусловленные общим когнитивным и речевым развитием слабовидящих и слепых детей. По нашему мнению, требуется более подробное и глубокое исследование данных вопросов. Оно необходимо для выстраивания эффективной коррекционно-логопедической работы в школах указанного профиля.

Литература

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. - М., 2000.

Гаврилова К.М.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ РДА

Аутизм – психическое расстройство, которое возникает в результате нарушений развития головного мозга, характеризуется дефицитом социального контакта и общения, ограниченными интересами и однотипными, повторяющимися действиями. Это заболевание проявляется в трехлетнем возрасте.

С причинами заболевания тесно связывают гены, которые влияют на возникновение синаптических связей в коре головного мозга, но все же ученые сомневаются в том, что только гены являются виновником аутизма. Исследователи отводят определенную роль и мутациям во время беременности. Предположительно считается, что окружение и отношение к малышу, условия существования также участвуют в возникновении аутизма у ребенка. Еще одна причина - вакцинация ребенка выдвигается как гипотеза, без научных подтверждений. Распространенность данного расстройства - приблизительно 6 человек на одну тысячу, причем мальчики заболевают чаще девочек в четыре раза. При аутизме отмечаются изменения почти во всех участках мозга, но этиология и причины заболевания до сих пор неясны. Родители начинают замечать ранние признаки аутизма в первые два года жизни.

Признаки аутизма: прежде всего задержка речевого развития и отсутствие желания идти на контакт, свидетельствующие о дефиците общения, ограниченности интересов, стереотипах поведения, проблемах в развитии невербального общения (отказ смотреть в глаза и неприятие телесных объ-

тий), отказе дружить со сверстниками, разделять радость и увлечения с товарищами, отсутствие сопереживания за друзей; невосприятие таких чувств, как боли и грусти людей из своего окружения; постоянное стремление упорядочивать предметы и наводить порядок.

Классификация по МКБ.

В психиатрической практике применяется Международная классификация болезней 10-го пересмотра (1994) под рубрикой «Классификация психических и поведенческих расстройств» (Санкт-Петербург, 1994). Она включает следующие разделы:

F84 Общие (первазивные) расстройства развития.

F84.0 Детский аутизм (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм; инфантильный психоз; синдром Каннера), при развитии до 3-летнего возраста

F84.1 Атипичный аутизм (атипичный детский психоз; умеренная умственная отсталость с аутистическими чертами), при развитии в 3—5 лет.

F84.2 Синдром Ретта (психоневрологическое наследственное заболевание, встречается почти исключительно у девочек с частотой 1:10000 — 1:15000, являясь следующей по частоте после синдрома Дауна специфической причиной тяжёлой умственной отсталости у девочек. Впервые болезнь была описана австрийским неврологом Андреасом Реттом в 1966 году. Беременность и развитие ребёнка до 1—1,5 лет протекает нормально, но потом у девочки начинают распадаться только что приобретённые речевые, двигательные и предметно-ролевые навыки. Характерным для данного состояния являются стереотипные, однообразные движения рук, их потирание, заламывание, при этом не носящие целенаправленного характера. Речь затрудняется, ответы становятся однообразными или эхολалическими, временами речь совсем пропадает (мутизм). Наблюдается низкий психологический тонус. Лицо ребёнка постепенно приобретает грустное, «неживое» выражение, взгляд становится расфокусированным или устремлённым в одну точку перед собой. Движения становятся заторможенными, но возможны приступы насильственного смеха вместе с приступами импульсивного поведения. Появляются судорожные припадки. Эти особенности напоминают поведение детей с ранним детским аутизмом.

F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (дезинтегративный психоз. Психическое заболевание у детей. Сначала могут быть заметными лишь незначительные отклонения в их поведении, однако впоследствии заболевание начинает прогрессировать, и к имевшимся ранее симптомам прибавляются психические нарушения (например, галлюцинации и стереотипы); в конце концов у ребенка развивается деменция. Почти всегда удается точно установить причину заболевания, которое прогрессирует, приводя человека к полной нетрудоспособности); детская деменция; симбиотический психоз.

F84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями

F84.5 Синдром Аспергера (форма высокофункционального аутизма (то есть аутизма, при котором способность функционировать относительно сохранена). Проще говоря, лица с синдромом Аспергера встречаются редко, и они со стороны не похожи на умственно отсталых, они обладают, как минимум, нормальным, либо высоким интеллектом, но нестандартными или слабо развитыми социальными способностями; часто из-за этого их эмоциональное и социальное развитие, а также интеграция происходят позже обычного); аутистическая психопатия; шизоидное расстройство детского возраста.

F84.8 Другие общие расстройства развития.

F84.9 Общее расстройство развития, неуточненное.

В качестве примера приведем историю одного ребенка - Захара П., 16.03.2008 г.р. До трех лет развивался соответственно норме. После вакцинации и перенесенного заболевания начался регресс. Произошел распад речи (полное молчание), изменение в поведении ребенка, отсутствие контакта «глаза в глаза», появились стереотипные движения. При обращении к неврологу был поставлен диагноз задержка речи. Спустя полгода родители обратились к психоневрологу. После тщательного обследования был поставлен диагноз Атипичный аутизм (F84.1.). На ПМПК диагноз был подтвержден. В возрасте 4,5 лет ребенок стал посещать коррекционно-логопедические занятия. Была разработана программа обучения ребенка с использованием методики Л.Г. Нуриевой. После нескольких месяцев занятий был замечен результат работы: был налажен контакт с ребенком, ребенок начал говорить двусложными словами, слышать вопросы и по мере возможности отвечать на них, частота стереотипных движений уменьшилась, четко выполнялись инструкции педагога. При смене медикаментозного лечения и (возможно) при смене времени года (наступила осень) ребенок вернулся на начальную стадию поступления к педагогу. Речь отсутствовала, была больше похожа на «гавканье собаки», внимание было рассредоточено, отсутствовал контакт с педагогом, частота стереотипных движений резко увеличилась. После корректировки медикаментозного лечения работа была начата с самого начала. На первом этапе устанавливался контакт с ребенком, были вызваны гласные звуки. Затем был осуществлен переход на односложные, двусложные, трехсложные слова, в речи ребенка стали появляться словосочетания, слова стали соответствовать картинкам, глаголы в речи отсутствовали. Второй этап коррекционной работы включал в себя расширение пассивного словаря, активизацию активного, введение в речь глаголов, активное употребление в речи личного местоимения «Я». Третий этап работы: активное употребление глаголов, простейшие навыки употребления правильных грамматических форм, расширение пассивного и активного словаря. На данный момент ведется работа по обогащению словарного за-

паса, расширению активного и пассивного словаря, употреблению правильных форм слов. В свободной речи ребенок разговаривает словосочетаниями, простыми предложениями, употребляет глаголы, правильные грамматические формы.

Коррекционная работа проводится группой специалистов, а это и детский психиатр, невропатолог, логопед, психолог.

Галахова А.В.

ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАДЕРЖЕК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последнее время специалисты отмечают рост числа детей с задерживающимся (в сравнении с нормой) или нарушенным речевым развитием. Нередко можно встретить детей трёх и даже четырёхлетнего возраста практически неговорящих, при этом в анамнезе у них не во всех случаях отмечается какая-либо патология головного мозга (длительная гипоксия, асфиксия, травма, кровоизлияние). Речевое нарушение у детей может диагностироваться самостоятельно (автономно), а также может сочетаться с расстройствами интеллектуального и/или психического развития.

Определить характер дефекта, выявить факторы, которые являются первичными в структуре данного расстройства позволяет диагностика психо-речевого развития ребёнка. Обследование проводится традиционными методами, принятыми в логопедии, по основным разделам:

- I. Анкетные данные;
- II. Анамнестические сведения: протекание беременности, родов, данные раннего психомоторного и речевого развития, перенесённые заболевания;
- III. Состояние общей, мелкой и артикуляционной моторики, строение органов артикуляционного аппарата;
- IV. Звукопроизношение и фонематические представления;
- V. Состояние дыхательной, голосовой функции, просодика;
- VI. Понимание речи;
- VII. Состояние лексики;
- VIII. Грамматический строй речи;
- IX. Связная речь;
- X. Сформированность психических процессов: памяти, внимания, мышления;
- XI. Особенности поведения и эмоционально-волевой сферы;
- XII. Навыки письма и чтения (для детей школьного возраста);
- XIII. Отношение к дефекту речи (не замечает, переживает и т.п.)
- XIV. Заключение.

Результаты логопедической диагностики фиксируются в речевой карте, содержание которой отражает данные основных разделов обследования, а также особые сведения в зависимости от речевого нарушения обследуемого [Лопатина и др.: 2006].

В ходе обследования специалист может диагностировать у ребёнка с сохранным биологическим слухом следующие основные варианты речевой патологии с учётом состояния интеллектуального и психического развития:

1. собственно речевую патологию: задержку или нарушение речевого развития при сохранном интеллекте и сформированных психических процессах;
2. нарушение речи, сопряжённое с задержкой психического развития;
3. системное недоразвитие речи при различной степени умственной отсталости;
4. нарушение речи, обусловленное атипичным психическим развитием (расстройства аутистического спектра).

Проявления речевой аномалии могут быть разнообразны, в связи с этим крайне необходимо в каждом случае провести тщательную диагностику психо-речевого развития ребёнка с обязательным сбором анамнестических сведений и учётом данных узких специалистов (невролога, отоларинголога, окулиста, психиатра). Нередко по результатам обследования у детей выявляется задержка речевого развития (ЗРР). Важной задачей, которую необходимо решить на начальном этапе коррекционной работы с детьми с ЗРР, является выявление и исключение органических причин безречия: поражение слуха (глухота или значительное снижение слуха); умственная отсталость; нарушение сенсо-моторного звена речи (алалия), тяжёлые формы дизартрии, вплоть до анартрии, своеобразие психического развития (расстройства аутистического спектра).

Первичное обследование позволяет выявить состояние речевой системы ребёнка, определить уровень умственных способностей, особенности психического развития, а дальнейшее динамическое наблюдение даёт возможность уточнить диагноз, разграничить сходные состояния и скорректировать методы и приёмы логопедического воздействия. Это важно при квалификации ЗРР как функционального нарушения, т.к. объединяющей характеристикой детей с данным речевым расстройством является не повреждённое, не искажённое, а преимущественно задерживающееся (запаздывающее) речевое развитие, которое достаточно успешно корригируется при адекватном выборе приёмов и методик логопедического воздействия. Таким образом, дети с ЗРР – это дети с сохранным интеллектом, слухом, они достаточно хорошо понимают обращённую речь и не имеют выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы, однако степень сформированности их речи не соответствует возрастным нормативам.

Среди детей дошкольного возраста, состояние речи которых квалифицируется специалистами как задержка речевого развития, по мнению автора статьи, целесообразно выделить три группы:

1. Неговорящие дети.

У детей данной группы безречие может быть практически полным или их экспрессивной речи присуще наличие звуков гуления, лепета, обрывков слов.

2. Дети с частично сформированной речью.

Речевое развитие детей данной группы находится на этапе становления, их словарный запас крайне ограничен, практически не сформирована фразовая речь за исключением обиходных двухсловных фраз типа «дай пить», реже - трёхсловных. Фонетическая сторона речи характеризуется наличием только артикуляторно простых звуков: губных, переднеязычных т/ть, д/дь, н/нь, не всегда заднеязычных и губно-зубных, часто присутствует дефект смягчения.

3. Дети с элементами недоразвития речи.

Речь детей данной группы во многом сформирована: они обладают определённым словарным запасом, элементами грамматического оформления речи, строят простые фразы, звукопроизношение в целом может быть сохранно за исключением сонорных, реже – шипящих звуков. Однако, практически для каждого из компонентов речевой системы характерны недосформированность и недоразвитие и, в целом, уровень развития речи этих детей свойственен для более раннего возрастного периода.

Состояние речи детей при ЗРР варьируется от случаев полного безречия до вариантов недостаточной сформированности отдельных компонентов речи. Главное, что объединяет всех детей со столь разным уровнем речевого развития - состояние их языковой системы не соответствует возрастной норме и характеризуется отставанием и замедленным темпом.

Задержки речевого развития должны вызывать тревогу у родителей и педагогов не тогда, когда у ребёнка к двум годам полностью отсутствует речь, а уже в тех случаях, когда запаздывает появление лепета, своевременно нет первых слов. Если в полтора года ребёнок не выполняет одноступенчатые инструкции «возьми мячик», «дай ручку», не называет родителей «мама» «папа» - это является поводом для обращения к врачам и педагогам (неврологу, логопеду).

Специалистами в области детской речи разработаны диагностические шкалы оценки этапов довербального и начального вербального развития, шкалы оценки понимания речи, которые отражают условную норму формирования речи на ранних этапах и позволяют определить степень отставания в общем и речевом развитии ребёнка [Жукова и др.: 2004]. Чем раньше выявляется отставание, тем благоприятнее прогноз относительно успехов данного ребёнка в совершенствовании речевых возможностей.

Рассматривая ЗРР, необходимо подчеркнуть временный характер данного нарушения и достаточно яркую динамику его преодоления. При правильно подобранной коррекционно-развивающей программе у детей с ЗРР, неосложнёнными нарушениями ЦНС, к поступлению в школу задержка речи преодолевается практически полностью и в целом не мешает им успешно усваивать школьную программу.

Литература

Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / Л.В. Лопатина [и др.]; отв. ред. Т.В. Губернская; Сб. методических рекомендаций. – СПб., 2006.

Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург, 2004.

Гоголева Г.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ЛОГОПЕДА: ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пояснительная записка

Дата проведения: с 01.11.2012 по 31.01.2013.

По сравнению с традиционными формами воспитания и обучения дошкольников компьютер обладает рядом преимуществ:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес и стимул к деятельности;
- компьютер несёт в себе образный тип информации, понятный детям, которые пока в совершенстве не владеют техникой чтения и письма;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка;
- компьютер является отличным средством для решения задач обучения;
- постановка проблемных задач, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером является стимулом познавательной активности детей;
- компьютер предоставляет возможность реализации индивидуального подхода в работе с детьми дошкольного возраста. В процессе деятельности каждый ребенок выполняет задания своего уровня сложности и в своем темпе;

Но вместе с тем необходимо помнить, что компьютер не заменит эмоционального человеческого общения, так необходимого в дошкольном возрасте. Он только дополняет логопеда, а не заменяет его.

Вид эксперимента: коррекционно-образовательный.

Проблема: узнать, какое влияние оказывают компьютерные технологии на процесс коррекции звукопроизношения.

Цели эксперимента:

- ❖ создать основные условия для ИКТ в дошкольном учреждении;
- ❖ показать значение ИКТ в развитие фонематического слуха, коррекции звукопроизношения, развития связной речи;
- ❖ с помощью ИКТ повышать мотивацию ребенка к логопедическим занятиям, способствовать повышению речевой и познавательной активности;
- ❖ с помощью ИКТ вызывать положительные эмоции у детей-логопатов;
- ❖ повышать уровень мотивации и познавательной активности за счет разнообразия видов работы;
- ❖ давать знаний в увлекательной и визуализированной форме;
- ❖ вызывать чувство удовольствия от интереснейшего процесса познания;
- ❖ овладение компьютерной грамотностью, освоение воспитанниками современных информационных технологий;
- ❖ развитие творческих способностей.

Задачи: вызвать у детей интерес к логопедическим занятиям с помощью использования ИКТ, вызывать положительные эмоции у детей при помощи ИКТ; развивать речи при помощи ИКТ; показать значимость ИКТ на логопедических занятиях в ДООУ.

Методическое обеспечение: компьютер, коррекционно-развивающие игры «Развитие речи. Учимся говорить правильно», «Игры с тигрой», логопедическая программа «Домашний логопед. Учимся говорить правильно», фотоаппарат.

Эксперимент рассчитан на 3 месяца (с ноября по январь)

Участники эксперимента:

Учитель-логопед: Гоголева Г.С.

2 группы детей:

1. Экспериментальная группа - в данной группе дети занимались по основной программе, но с использованием ИКТ (4 человека).
2. Контрольная группа, в данной группе не использовались ИКТ, но занятия проходили по той же программе (4 человека).

Этапы реализации эксперимента:

1. **Диагностический.** Составление речевых диагностических карт, выявление уровня звукопроизношения, речевого развития, фиксирование результатов на видео.
2. **Подготовительный.** Подготовка необходимых материалов для занятий с ИКТ; беседа с детьми о компьютере, знакомство с ним; знакомство с основными упражнениями для глаз, которые дети будут выполнять

после каждого занятия с компьютером; рассказ об основных занятиях и упражнениях, которые детям предстоит выполнять.

3. **Практический.** В данной работе мною были использованы следующие логопедические программы:

- «Домашний логопед. Практический курс».
- «Развитие речи. Учимся говорить правильно».
- «Игры с тигрой».

Программа «Домашний логопед. Практический курс» ориентирована на формирование звукоразличительного слуха, подготовку артикуляционного аппарата, формирование правильных произносительных навыков.

Данную программу использую в своей работе на подготовительном этапе логопедического воздействия по формированию неречевого восприятия, фонематического слуха, подготовке артикуляционного аппарата, постановке звуков, которые преодолеваются двумя способами (по подражанию и смешанным способом – объяснением и показом). В программе содержатся две мини-игры, которые направлены на развитие неречевого слуха и формирование речевого восприятия.

Формирование неречевого слуха и речевого восприятия начинается с узнавания природных, бытовых и музыкальных шумов, голосов животных и людей.

По подготовке артикуляционного аппарата в программе содержатся основные упражнения с показом и красочными картинками, опираясь на которые ребенок может без помощи взрослого выполнить данные упражнения, обязательно зрительно себя контролируя (перед ребенком на компьютерном столе стоит небольшое зеркало). По постановке звуков в программе «Домашний логопед» разработан блок правильного звукопроизношения. Опять же, опираясь на изображение на экране и зрительно контролируя себя в зеркале, ребёнок правильно ставит язычок.

Также в коррекционной программе имеется большой выбор чистоговорок и скороговорок, которые помогают автоматизировать и закреплять звуки в речи.

Программа «Развитие речи. Учимся говорить правильно» подходит для коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Цель программы направлена на формирование слухового восприятия, развитие навыков правильного произношения звуков русского языка, слогов, слов и умения связно говорить, самостоятельно выстраивать словосочетания, предложения. Выполняя красочные задания, дети расширяют знания об окружающей действительности, обогащают словарный запас, развивают логическое мышление, зрительную и слуховую память, сообразительность. Программа содержит четыре раздела: неречевые звуки, звукоподражание, речевые звуки, развитие связной речи.

Также мною были использованы логопедические игры из цикла «Игры с тигрой» (См. таблицу № 1).

- **Результативный.** Участие в экспериментальной деятельности познакомит детей с компьютером, станет для детей способом удовлетворения познавательной активности, средством выражения и развития творческих способностей; самое главное скорректирует их звукопроизношение, недостатки в речевом развитии.

Таблица №1

Практическая часть эксперимента

Месяц	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Ноябрь		
(1 неделя)	При формировании неречевого слуха мною были использованы следующие игры: 1. «Закрой глазки и определи, что это за шум?» 2. «Кто там?» 3. «Какой инструмент звучит?» 4. «Что это за животное?» Игры на развитие артикуляционного аппарата: 1. «Веселый язычок» 2. «Делай как я» 3. «Повтори за мной правильно». Данные упражнения основаны на программе «Домашний логопед». Все игры сопровождаются яркими картинками и веселой музыкой.	На формирование неречевого слуха мною были использованы следующие игры: 1. «Закрой глазки и определи, что это за шум?» 2. «Кто там?» 3. «Какой инструмент звучит?» 4. «Что это за животное?» На развитие Артикуляционного аппарата: 1. «Веселый язычок» 2. «Делай как я» 3. «Повтори за мной правильно». Все данные игры проводились без использования ИКТ
(2-ая неделя)	Игры на развитие артикуляционного аппарата: 1. «Веселый язычок» 2. «Повторяй-ка» 3. «Делай как я» На постановку звука (Л): 1. «Посмотри и повтори» 2. «Поставь язычок правильно» 3. «Повтори за Тигрой» Данные упражнения основаны на программе «Домашний логопед». Все игры сопровож-	На развитие артикуляционного аппарата: 4. «Веселый язычок» 5. «Повторяй-ка» 6. «Делай как я» Постановка звука (Л) 4. «Посмотри и повтори» 5. «Поставь язычок правильно» Все данные упражнения проводились без использования ИКТ

	даются яркими картинками и веселой музыкой.	
(3-я неделя)	На автоматизацию (Л) в слогах, словах и фразах: 1. «Повторяй за мной». 2. «Упражнения с Мишуткой». 3. «Звуковичок». 4. Скороговорки. Данные упражнения основаны на программе «Домашний логопед», «Учимся говорить правильно». Все игры сопровождаются яркими картинками и веселой музыкой.	Автоматизация (Л) в слогах, словах и фразах. 1. «Повторяй за мной» 2. Скороговорки Все данные упражнения проводились без использования ИКТ
(4-ая неделя)	На развитие артикуляционного аппарата, произношение звуков (Ш), (Р): 1. «Веселый язычок» 2. Повторяй за язычком» 3. «Повторяй за мной» 4. Скороговорки Данные упражнения основаны на программе «Домашний логопед», «Учимся говорить правильно». Все игры сопровождаются яркими картинками и веселой музыкой.	Автоматизация (Л) в слогах, словах и фразах. 1. «Веселый язычок» 2. Повторяй за язычком» 3. «Повторяй за мной» 4. Скороговорки Все данные упражнения проводились без использования ИКТ
Декабрь (1-ая неделя)	Игры на постановку звука (Р)	Постановка звука (Р)
Декабрь (2-ая неделя)	1. «Посмотри и повтори» 2. «Поставь язычок правильно» 3. «Повтори за Тигрой» На автоматизацию звуков (Л), (Ш), (Ж), (Р) в слогах, словах и фразах 1. «Звуковичок» 2. «Послушай и повтори» 3. «Скороговорочки» 4. «Повтори за мной» 5. Упражнения для язычка Данные упражнения основаны	1. «Посмотри и повтори» 2. «Поставь язычок правильно» Автоматизация (Л), (Ш), (Ж), (Р) в слогах, словах и фразах: 1. «Послушай и повтори» 2. «Скороговорочки» 3. «Повтори за мной» 4. Упражнения для язычка Все данные упражнения проводились без использо-
Декабрь (3-ая неделя)		

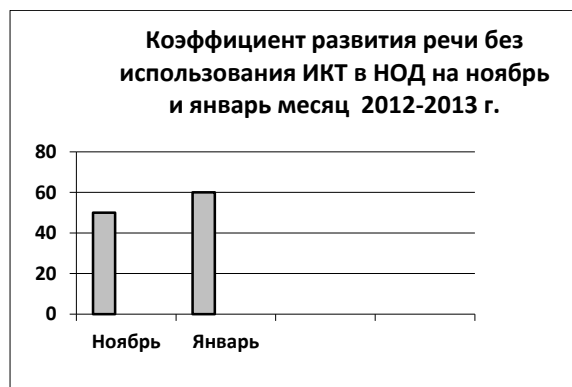
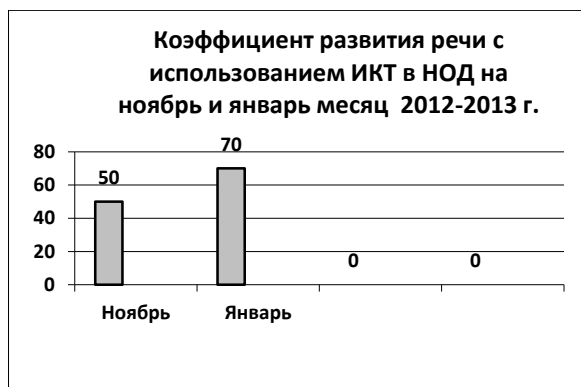
	на программе «Домашний логопед», «Учимся говорить правильно». Все игры сопровождаются яркими картинками и веселой музыкой.	вания ИКТ
Декабрь (4-ая неделя)	Автоматизация (Р) в слогах, словах и фразах. 1. «Звуковичок» 2. «Послушай и повтори» 3. «Скороговорочки» «Повтори за мной» 4. Упражнения для язычка Данные упражнения основаны на программе «Домашний логопед», «Учимся говорить правильно». Все игры сопровождаются яркими картинками и веселой музыкой.	Автоматизация (Р) в слогах, словах и фразах. 1. «Звуковичок» 2. «Послушай и повтори» 3. «Скороговорочки» «Повтори за мной» 4. Упражнения для язычка Все данные упражнения проводились без использования ИКТ
Январь (2-ая неделя)	Автоматизация (Р), (Л), (Ш), (Ж) 1. «Повтори за мной».	Автоматизация (Р), (Л), (Ш), (Ж) 1. «Повтори за мной»
Январь (3-ая неделя)	2. «Пропой за мной».	2. , «Пропой за мной»
Январь (4-ая неделя)	3. «Учимся говорить правильно» . 4. «Звуковичок».	3. «Учимся говорить правильно» 4. «Звуковичок»
	5. «Послушай и повтори».	5. «Послушай и повтори»
	6. «Скороговорочки».	6. «Скороговорочки»
	Данные упражнения основаны на программе «Домашний логопед», «Учимся говорить правильно». Все игры сопровождаются яркими картинками и веселой музыкой.	Все данные упражнения проводились без использования ИКТ

По завершению экспериментальной деятельности была проведена диагностика. Диагностика состояла из четырех речевых проб: звукопроизношение, фонематическое слуховосприятие, слоговая структура слова, лексика. На основании полученных данных построена диаграмма.

За основу обследования устной речи была взята методика Трубниковой Н.М., кандидата педагогических наук, доцента УГПУ, г. Екатеринбург.

При оценке результатов были получены следующие данные: при использовании ИКТ в образовательной деятельности произошёл рост коэф-

фициента речи, в среднем на 20 (с 50 до 70), с теми детьми, с которыми не использовались ИКТ, в среднем на 10 (с 50 до 60).



Использование ИКТ в коррекционной работе вызывает у детей положительные эмоции, интерес к логопедическим занятиям, знакомит детей с компьютерной грамотой. Специализированные компьютерные логопедические программы направлены на развитие звукопроизношения, развития фонематического слуха, тем самым способствуя быстрой коррекции дефектов речевого развития.

Литература

Ковригина Л.В. Использование элементов ИКТ при подготовке учителей-логопедов к логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 3.

Кутепова Е.Н. Оптимизация процесса школьного обучения с помощью программно-методических средств // *Логопедия: методические традиции и новаторство*. – М., 2003

Лынская М.И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ // *Логопед в детском саду*. 2006. № 6.

Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., 1988.

Компьютерные программа «Домашний логопед. Учимся говорить правильно». Авторы Г.О. Аствацатурова, Л.Е. Шевченко.

Компьютерная программа «Трудные звуки». Автор Скворцова И.В.

Компьютерные программа «Развитие речи. Учимся говорить правильно». Автор Г.О. Аствацатурова.

Компьютерная программа «Игры с тигрой».

Гоголева Г.С.

Проект на тему:
**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ
КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА**

Автор проекта - учитель- логопед: Гоголева Г.С.

Участники проекта: Хирова Дарина, Абрамовский Максим, Кудряшова Дарья, Логачева Виктория - дети подготовительной к школе группы.

Место проведения: МБДОУ «Детский сад п. Новопушкинское»

Дата проведения: с 01.02.2014 по 31.03.2014

Пояснительная записка

Театрализованная игра представляет собой инсценировку, проигрывание сказок в кукольном театре. А сказка является наиболее универсальным, комплексным методом коррекционной работы. Сказка – это образность языка, метафоричность, психологическая защищенность. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, а следовательно, влияют на развитие связной речи.

Недостаточная сформированность связной речи проявляется как в диалогах, так и в монологах. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии. Указанные особенности обусловлены низкой самостоятельной речевой активностью ребёнка. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие языковых средств.

С целью знакомства детей с разновидностями кукольного театра, развития связной речи у дошкольников можно использовать театрализацию, которая позволит заинтересовать воспитанников на занятиях, удержать их внимание, раскрепостить, развивать творческое воображение, мышление, память и главное сформировать внутреннюю мотивацию речевого высказывания.

Театрализация сказок используется в целях формирования связной речи, развития образного и элементов логического мышления, внимания, памяти, воображения, тонкой ручной моторики дошкольников.

Проблема: знакомство с видами кукольного театра, с историей возникновения кукольного театра, развитие связной речи, автоматизация поставленных звуков во фразовой речи.

Цели эксперимента:

- ❖ познакомить с разными видами кукольного театра, познакомить с историей возникновения кукольного театра;
- ❖ развивать актерское мастерство, интонацию, выразительность речи;
- ❖ показать значение театра в формировании связной речи;

- ❖ с помощью театральной деятельности повышать мотивацию ребенка к логопедическим занятиям, способствовать повышению речевой и познавательной активности;
- ❖ с помощью театра вызывать положительные эмоции у детей-логопатов;
- ❖ развивать художественно-эстетический вкус;
- ❖ повышать уровень мотивации и познавательной активности за счет разнообразия видов работы;
- ❖ вызывать чувство сплоченности, дружеские отношения между детьми;
- ❖ вызывать чувство удовольствия от интереснейшего процесса познания;
- ❖ развивать творческие способности.

Задачи: познакомить с историей возникновения кукольного театра и с различными видами кукольного театра, развивать связную речь дошкольников при помощи театрализации; вызвать у детей интерес к логопедическим занятиям с помощью театрализованной деятельности, вызывать положительные эмоции у детей при помощи театра; показать значимость театрализованной деятельности на логопедических занятиях в ДОУ.

Методическое обеспечение: разного вида кукольный театр (куклы би-ба-бо, пальчиковый театр, настольный театр, плоскостной театр, театр ростовой куклы, настольный театр), декорации, фотоаппарат.

Этапы реализации эксперимента:

Диагностический. Определение проблемы, постановка цели и задачи данного проекта, составление речевых диагностических карт, выявления уровня формирования связной речи.

Подготовительный. Подготовка кукольного театра, настольного театра, декораций; беседа с детьми о театре; рассказ детям об основных занятиях и упражнениях которые мы будем выполнять.

Практический. Знакомство с историей возникновения театра. Познакомить с разными видами кукольного театра и историей возникновения кукольного театра.

Задачи первого этапа:

- Познакомить детей с историей театра, какой бывает театр, его разновидностью. Познакомить с разнообразными профессиями, которые есть в театре (гример, актер, костюмер и др).

В НОД разыгрывались знакомые детям сказки, короткие, с простым сюжетом. Это русские народные сказки «Теремок», «Репка», «Гуси-лебеди», «Колобок» т.д. С помощью кукол Би-ба-бо, пальчикового и настольного театра.

Задачи второго этапа:

- формирование интереса к театрализованной деятельности и умения разыгрывать знакомые сказки с помощью кукольного театра;

- обучение правильному управлению куклами и кукольным театром;
- развитие фразовой и диалогической речи;
- привитие навыков грамматически правильного оформления высказываний;
- развитие умения с помощью выразительных средств речи, невербальных средств общения передавать характерные особенности героев сказки;
- формирование положительной самооценки, образа «Я успешен».

Третий этап.

На этом этапе проводилась индивидуальная НОД, где каждый ребёнок самостоятельно инсценировал сказку, озвучивая всех её героев, при необходимости получая помощь. Игра с ростовой куклой. Инсценировка сказки Ш. Перро «Красная шапочка» с помощью кукол Би-Ба-Бо.

Задачи третьего этапа:

- развитие воображения, творчества, навыков импровизации;
- совершенствование диалогической и монологической речи;
- обогащение лексического запаса;
- развитие выразительности речи и невербальных средств общения;
- развитие тонкой ручной моторики;
- формирование желания создавать декорации, сказочные атрибуты своими руками.

Четвертый этап – результативный.

Экспериментальная деятельность познакомила детей с историей возникновения театра и в частности кукольного театра, познакомила с разнообразием театрализованной деятельности. Дети самостоятельно разыгрывали сюжеты знакомых сказок, входили в роль своих героев, у детей активно развивалось актерское мастерство, умение управлять голосом, меняя его с учетом выбранного героя. Участники проекта познакомились с основными правилами управления и обыгрывания кукольного театра. Театр способствует развитию положительных эмоций, служит средством выражения и развития творческих способностей; развивает связную речь, автоматизирует звукопроизношение.

Гречишникова А.А., Константинова О.А.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О НАРУШЕНИЯХ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Более 100 лет существует учение о нарушениях чтения и письма, но до настоящего времени остаются спорными вопросы диагностики и классификации этих нарушений. По данным Л.Г. Парамоновой (2001) - 30% школьников массовой школы имеют нарушения письменной речи. Доктора S. E. Shaywitz и B. A. Shaywitz (2001) говорят о том, что «дислексия являет-

ся наиболее распространенным и наиболее тщательно изученным из расстройств навыков обучения, затрагивая 80 процентов среди всех лиц, испытывающих проблемы в обучении», данная категория школьников «составляет до 10% из всех детей школьного возраста» [South Dakota Department of Education, Pierre SD, March 2009]. Школьное обучение длится около 11-12 лет, именно в этот временной период и диагностируются нарушения чтения и письма, которые значительно затрудняют весь процесс обучения.

Нарушения письменной речи характерны для всех языков, основанных на звуковых и графических символах, и являются серьезным препятствием в освоении школьных навыков.

Нередко дислексия и дисграфия сопутствуют друг другу. Некоторые авторы отождествляют оба нарушения или ставят их в причинно-следственную зависимость друг от друга. Французские исследователи (J. Roudinesco, S. Borel-Maisonny et al.), считали, что дисграфия, или «дизортография» - термин используемый в зарубежной терминологии, является первичным, более глубоким расстройством, а дислексия — вторичное, производное и более легкое нарушение. Большинство англо-американских специалистов ставят нарушения письма на второй план, нередко даже не выделяя это расстройство терминологически (Critchley M., Critchley E., 1978; Lerner J., 1993). Представители немецкой школы вообще не разделяют эти два нарушения, обозначая их общим понятием *Lese-Rechtschreibschwache* — расстройство чтения и письма. В русской дефектологической литературе принято отличать дислексии от дисграфий, разделяя эти нарушения, тем не менее при описании и анализе механизмов нарушений они отождествляются.

На современном этапе развития и совершенствования понятийно-категориального аппарата отечественная педагогическая практика не располагает едиными качественно-количественными критериями для диагностики дислексий и дисграфий, отсутствует стандартизированная методика оценки уровня сформированности у школьника технической и смысловой сторон чтения и письма, соответствия (или несоответствия) его возрастным нормативам.

Сегодня существуют различные подходы к пониманию природы нарушений чтения. При этом воззрения отечественных и зарубежных авторов существенно различаются. В отечественной логопедической науке понимание дислексии как особой формы речевой патологии сложилось в рамках концепции общего недоразвития речи, где рассматривается как отсроченное проявление устноречевого дефицита. Зарубежные исследователи термином «дислексия» обозначают целый комплекс проблем изучения, включая в него помимо нарушений чтения еще и нарушения письма, спеллинга, счета, распознавания музыкальных знаков и т.д.

По словам Рональда Д. Дэвиса «дислексия не является результатом церебрального нарушения или нарушения нервной системы. Она также не

вызывается пороком развития мозга, внутреннего уха или глазных яблок. Дислексия - это продукт мысли и особый способ реагирования на ощущение спутанности сознания» [Ronald D. Davis, The Gift of Dyslexia 1994 p. 9].

В США распространено определение дислексии, изложенное в «The Education for All Handicapped Children Act (Public Law 94-142)» (1968) и уточненное ученым комитетом Orton Dyslexia Society (1994). В соответствии с этим определением дислексию относят к «специфическим трудностям обучения», которые возникают под влиянием нарушений базовых психических процессов.

В основе отечественных классификаций дислексии лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения, нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О.А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина), учет операций процесса чтения (Р.И. Лалаева). Как показывает вышеприведенный перечень классификаций, одно и то же нарушение можно классифицировать по существенно разным признакам. Терминология, используемая авторами, весьма разнообразна, но содержание понятий во многом совпадает.

Американские исследователи проводят комплексное обследование, чтобы отделить специфические проявления дислексии от сходных проявлений у таких нарушений как: синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), аффективные расстройства (тревога, депрессия), слуховой дисфункция, нарушений развития и физических или сенсорных нарушений.

В США принято выделять три формы дислексии:

Первичная генетическая форма (Primary Dyslexia). Это наиболее распространенная форма дислексии. У людей в этой группе, как правило, возникают проблемы с письмом и орфографией, чтением, арифметикой, временем, выполнением инструкций и расстройства других функций, которые обычно выполняет левое полушарие.

Дислексия развития или *вторичная дислексия* (Secondary Dyslexia). Вызвана проблемами с развитием мозга у плода, что вызывает нарушение способностей в распознавании слов и правописания.

Травматическая Дислексия (Trauma Dyslexia) вызвана серьезной болезнью или травмой головного мозга.

Нередко происходит смешение понятий дислексии. Необходимо избегать этого при сопоставлении данных исследователей, принадлежащих к разным языковым сообществам. Диагностические признаки дислексии, используемые, например, в Греции, не совпадают с теми, которые используются в Англии и США (Diamanti V., Goulondris N., Campbell R.). Аналогичные наблюдения были получены и при сравнении симптомов дислексии у русских и английских детей (Корнев А.Н., 1995). Поэтому не всегда находки, полученные на одном языковом материале, приложимы в стране с другим языком [Чиркина Г.В., А.Н.Корнев 2005: 89-93].

Американские исследователи, говоря о симптоматике дислексии, описывают такие проявления: люди с дислексией испытывают трудности с "узнаванием фонем", то есть способностью вычленять отдельные звуки из слова. Например, если вы спросили их, что звуки они слышат в слове "cats", они не смогут сказать вам «с» - «а» - «т». Они также могут произносить такие слова, как "banana", как "nana", потому что они не слышат "ba". Они могут испытывать проблемы с подбором правильного слова. Люди, страдающие дислексией, могут путать последовательность звуков в многосложных словах, например, «pasghetti» вместо spaghetti. Часто это нарушение сопровождается трудностями при запоминании названия букв алфавита, цифр, дней недели, цветов, форм. В некоторых случаях наблюдается неспособность написания собственного имени.

Ronald D. Davis в своей книге «The gift of Dyslexia» приводит ряд симптомов, которые являются проявлениями дислексии. Он описывает наиболее распространенные симптомы дислексии, которые сгруппированы по чувственным восприятиям, подвергшимся наибольшему воздействию: зрение, слух, равновесие/движение, время, компульсивные решения, оценка способностей. Касательно симптомов нарушения процесса чтения, я приведу в пример только некоторые группы симптомов.

Среди ошибок, которые допускают дети, страдающие расстройством чтения, наиболее распространены следующие: а) замены гласных (52% случаев) и — у — е, е — а, ы — о, например, «галка — голка»; «столько — сталько»; «выше — ваше»; б) замены согласных, близких по слухо-произносительным признакам (45% случаев): т — д, г — к, ж — ш и т. п., например, «только — долько»; «галка — колка»; «хотела — ходела». Реже встречаются добавления гласных (28%), преимущественно в слогах со стечением согласных: «умная — у маня»; «галка — галака»; «кувшин — кувашин». Перестановки звуков (28%) происходят обычно в труднопроизносимых словах и в слогах со стечением согласных.

Распределение по частоте ошибок разных видов у русскоговорящих детей существенно отличается от ошибок, которые описаны у зарубежных авторов. В первую очередь это касается перестановок звуков, «зеркальных» ошибок и инверсий, которые стоят на первом месте по частоте у английских и американских детей (dog and log, teapot/teadot).

В современной логопедии можно увидеть продолжение традиций клинико-психологического подхода, связывающего дисграфию с недостаточностью высших психических функций (преимущественно речевых и зрительно-пространственных), которые обеспечивают процесс письма.

Несмотря на попытки применения клинико-психологического подхода, в логопедии рассматриваются преимущественно внешние проявления дисграфии и проводится симптоматическая коррекция письменной речи, в то время как определение причин нарушений высших психических функций становится невозможным без нейропсихологической диагностики. Хотя

в последнее время многие логопеды отходят от классической схемы обследования речи детей и используют нейропсихологические методы, подобный анализ не может заменить развёрнутое обследование специалистом-нейропсихологом.

На западе понятие «Дисграфия» применяется к тем случаям, когда трудности приурочены к навыкам мелкой моторики, необходимой для письма. Это приводит к проблемам в выражении мыслей на письме. В существующей литературе, посвященной нарушениям письма у детей, нет единства как в отношении терминологии, так и в определении природы данных состояний. Данное речевое нарушение описывается так: «навыки письма не соответствуют возрастной норме ребенка с нормальным интеллектом и с соответствующем возрасту образованием» [DSMIV, American Psychiatric Association 1994]. Как и в отношении дислексии, на Западе для определения специфических нарушений письма (*specific spelling disability, disorthografia*) принят количественный критерий: отставание в навыке письма на две и более стандартных ошибки (или на полтора-два класса) от уровня усвоения остальных предметов при отсутствии существенных нарушений интеллекта, зрения или слуха (МКБ-10).

Дисграфия проявляется в трудностях чистописания и изложения мыслей на письме. Для письма необходим комплексный набор двигательных навыков и навыков обработки информации, которых у ученика с дисграфией недостаточно. Дисграфия или аграфия (полная невозможность письма) - это специфические расстройства навыка письма, которое не связаны со способностями к чтению или интеллектуальной недостаточностью.

Люди с дисграфией обычно обладают определенным уровнем письма, но они не обладают полным объемом движений. Они также могут иметь трудности несвязанные с моторикой, например, путать сходные по написанию буквы (b и d, p и q); или путать слова при формулировании фразы на письме.

В историческом аспекте существуют разные подходы к пониманию дисграфии, к ее классификации (психофизиологический, нейропсихологический, психологический, лингвистический подходы).

В нейропсихологии, так же, как и в логопедии, пока не выработано единого подхода к классификации дисграфий. Так, А.Н. Корнев связывает нарушения письма с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, которые проявляются в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитарности высших психических функций, а также в недостаточности их регуляции.

На современном этапе одной из действующих отечественных классификаций является классификация на основе лингвистического подхода, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена в 70-80-х гг. В ее создании принимали участие: Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова и другие ученые. В основе данной

классификации лежит учет несформированности языковых операций. В соответствии с этим было выделено 5 форм дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

У зарубежных исследователей (R.K. Deuel, V.W. Berninger, B.J. Wolf) принято выделять три формы нарушения процесса письма:

Дисграфия как симптом дислексии (Dyslexic Dysgraphia). Включает в себя ряд особенностей: операции рисования и другие графические навыки сохранены, списывание относительно сохранно, проговаривание в норме, слабый нажим, спонтанное письмо неразборчиво.

Дисграфия, обусловленная моторной неловкостью (Dysgraphia due to motor clumsiness).

Дисграфия, связанная с нарушением пространственного восприятия (Dysgraphia due to defect in understanding space) [Deuel R.K. Developmental dysgraphia and motor skill disorders. Journal of Child Neurology, 1994. P. 6-8].

Приведенный анализ отечественных и зарубежных классификаций указывает на тот факт, что в логопедическом понимании не сложилось единого мнения по поводу выделения отдельного речевого нарушения – дисграфия (у зарубежных авторов) и выделения единых симптомов дисграфии.

В международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) представлены расстройства развития речи и языка, включенные в раздел F8 «Расстройства психологического (психического) развития». В частности, «Специфическое расстройство чтения» (F81.0) входит в раздел «Специфические расстройства развития учебных навыков» (F81) и раскрывается как: «специфическая, значительно выраженная недостаточность развития навыков чтения, что не может быть объяснено исключительно уровнем интеллекта, наличием проблем, связанных с остротой зрения или неадекватным обучением в школе. Затронутыми могут быть навыки чтения и узнавания читаемого слова, речевой навык чтения и выполнения задач, требующихся при чтении. С этим расстройством обычно сочетаются трудности правописания, которые часто сохраняются и в подростковом возрасте, даже если имеется определенный прогресс в чтении. В анамнезе лиц со специфическим, связанным с развитием расстройством чтения обычно имеют место расстройства освоения навыков речи или языковой лексики» [Международная классификация болезней 10-го пересмотра <http://mkb-10.com/>]. В данной классификации выделяют три возможные формы проявления нарушения процесса чтения: алексия (R48.0); дислексия (R48.0); трудности чтения как вторичное расстройство (F93). Таким образом, в расстройство навыка чтения авторы классификации включают и нарушение навыка письма, обосновывая сочетание данных форм нарушением навыка речи. Касательно расстройств навыка письма в МКБ-10, данное нарушение выделяется в подраздел F80.1 и трактуется как «Специфическое расстройство спеллингования»

(англ. spelling – написание, правописание), и определяется как «специфическая, значительно выраженная недостаточность развития навыков спеллингования при отсутствии в анамнезе специфического расстройства чтения»⁵.

МКБ-10 с января 2007 года является общепринятой классификацией для кодирования медицинских диагнозов, разработана Всемирной организацией здравоохранения и состоит из 21 раздела, каждый из которых содержит подразделы с кодами заболеваний и состояний. МКБ является нормативным документом, обеспечивающим единство методических подходов и международную сопоставимость материалов. Целью данной классификации является создание условий для систематизированной регистрации, анализа, интерпретации сравнения данных о смертности и заболеваемости, полученных в разных странах.

Классификации речевых и языковых расстройств, приведенной в МКБ-10 недостает систематичности, единства классификационных критериев. В классификации не учитываются лингвистические критерии изучения языка и речи.

При всем многообразии классификаций нарушений письменной речи, ни одна классификация не отвечает всем параметрам и не учитывает все особенности ребенка.

Литература

Чиркина Г.В., Корнев А.Н. Современные тенденции в изучении дислексии у детей // Дефектология. 2005. с.89-93.

South Dakota Department of Education, Pierre SD, March 2009

Ronald D. Davis, The Gift of Dyslexia 1994 p.9

DSMIV, American Psychiatric Association 1994/

Deuel R.K. Developmental dysgraphia and motor skill disorders. Journal of Child Neurology , 1994. P. 6-8.

Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс] <http://mkb-10.com/>

Гуськова О.А.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КЛАССЕ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА V ВИДА

Работая в системе коррекционных образовательных учреждений, в последние годы можно заметить значительный рост количества детей с определенными отклонениями в развитии. Одним из наиболее распространенных отклонений становится задержка психического развития у детей, то есть несколько замедленный темп формирования психических процессов, что напрямую сказывается на готовности детей к усвоению общеобразовательной школьной программы. Учитывая рост количества детей с ЗПР, на

базе школы-интерната № 1 V вида г. Саратова был создан подготовительный класс для дошкольников с задержкой психического развития. Основной целью создания подобного класса является комплексное развитие основных компонентов речевой системы у дошкольников с ЗПР.

Для реализации указанного комплексного подхода программа подготовки дошкольников в подготовительном классе включает в себя несколько разделов. В первую очередь с детьми проводится работа по развитию речевого слуха, так как очень часто эта категория детей не выделяет в словах отдельные звуки, речь для них является только средством общения. Во многом это обусловлено функциональной незрелостью отделов головного мозга, отвечающих за анализ сенсорной речевой информации. Но так как последовательное выделение звуков в слове является одним из основных процессов, необходимых для развития навыка письма, при работе с детьми с ЗПР слово становится предметом пристального изучения.

Как следствие развития речевого слуха необходимо стимулировать чувственное (сенсорное) развитие родного языка, что связано в первую очередь с главной целью – подготовкой детей к обучению грамоте. Для этого в подготовительном классе дети с задержкой психического развития знакомятся с группами звуков, их условными обозначениями, в частности – разноцветными фишками, обозначающими гласные и согласные звуки. Подобная деятельность не только активизирует слуховое восприятие, провоцирует ребенка задумываться над тем, из чего состоят слова и его собственная речь, но также и способствует более четкой артикуляции каждого звука, повышению ее отчетливости. Кроме того, данный блок работы приводит детей к знакомству с буквами, обозначающими изучаемые звуки, тщательному изучению их элементов, вариантов написания, схожести с другими буквами и т.д.

На следующем этапе у дошкольников формируется навык звукового анализа и синтеза, что выражается в работе с условно-графическими схемами звукового состава слов, а именно выделение звуков слова по готовой схеме, а впоследствии и без нее, объяснение причин разного количества звуков в разных схемах, опора на гласные звуки, дополнительный акцент на них, что способствует не только обучению детей чтению, ориентации на гласную, сливание звуков в слоги, но и является профилактикой пропуска гласных на письме. В дальнейшем дети учатся заменять гласные в словах, составляя таким образом новые слова, проводить звуковой анализ и синтез вслух без опоры на графические схемы.

Необходимым разделом комплексной коррекционной работы с детьми с ЗПР является расширение и систематизация словарного запаса, так как у этой категории детей он крайне скуден, особенно в категориях, обозначающих признаки предметов, действия, особое внимание уделяется работе с предлогами, подбору антонимов, характеристик людей, эмоциональных состояний и т.д.

В подготовительном классе ведется активная работа по ознакомлению детей с предложением и словом в предложении. Стоит отметить, что в этом блоке значительное внимание уделяется отработке интонации конца предложения, что остается одной из наиболее значительных трудностей не только для дошкольников с ЗПР, но и для многих младших школьников речевой школы. Эта работа способствует развитию навыка выделения предложения из связной речи, что также представляет значительную трудность для детей с задержкой психического развития. Однако основное внимание уделяется все-таки разбору самого предложения, составлению его схем – обозначения его как предложения, разбор предложения по словам и составление соответствующей схемы. Затем дети учатся составлять предложения самостоятельно по заданной схеме, ориентируясь на нее.

Стоит особо отметить, что вся ранее обозначенная работа, конечно же, является значительной частью коррекционной логопедической работы с дошкольниками с задержкой психического развития, но при этом ни в одном из разделов мы не забываем о том, что у детей должна развиваться самостоятельная инициативная речь, активизироваться познавательная деятельность, словесно-логическое мышление, формироваться умение наблюдать, доказывать, обосновывать, рассуждать. Большую роль в этом играют стимулирующие вопросы педагога, чуткое наблюдение за речью детей и ненавязчивое направление детей на то, что не стало бы предметом внимания ребенка без помощи взрослых. Не меньшее внимание уделяется и формированию навыка грамотной, интонационно выразительной речи, умению давать полные, четкие ответы, формулировать одну и ту же мысль по-разному, задавать вопросы. Вся эта работа необходима для привития культуры речевого поведения, так как она является основой общения детей с окружающими, а в дальнейшем с учителем и одноклассниками при обучении в школе.

В подготовительном классе не ведется работа по формированию навыка письма, но на протяжении всего времени обучения детям даются задания, которые готовят их к обучению технике письма. Как и многие дошкольники, дети с задержкой психического развития часто имеют неразвитую не только мелкую, но и крупную моторику, что связано с органическими повреждениями головного мозга и проявляется в изменении мышечного тонуса, повышенной утомляемостью мышц и т.д. Все это затрудняет работу по формированию графических навыков, так как дети не могут длительное время удерживать ручку или карандаш, их движения бывают резкими, размашистыми, на письмо тратятся значительные физические усилия. По этой причине в подготовительном классе подготовка детей к обучению письму строится с учетом рекомендацией медиков и методистов, движения сначала имеют широкий размах и постепенно размах уменьшается, дети учатся проводить прямые и волнистые линии, штриховать. Подобная постепенная

подготовка руки и самого ребенка к обучению технике письма в дальнейшем облегчает само усвоение графического навыка.

Все отмеченные разделы, все направления работы с дошкольниками с ЗПР ставят перед собой цель разностороннего гармоничного развития этой категории детей, коррекции недостатков в их развитии, а также профилактики речевых нарушений, характерных для детей с подобными нарушениями. Обучение в подготовительном классе на базе школы-интерната V вида позволяет сформировать у дошкольников с ЗПР психологическую готовность к обучению в массовой или специальной школе VII вида, получить знания и навыки, способствующие эффективному усвоению школьной программы.

Елатонцева М.С., Константинова О.А.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Т.А. Ткаченко, Т.Г. Егорова и другие исследователи в своих работах не раз подчеркивали, что слоговая структура с тремя её составляющими – фонетикой, лексикой, грамматикой – занимает особое место в системе языка. С одной стороны, слоговая структура – это часть произносительной стороны речи – фонетики, которая может нарушаться у детей-дошкольников. А с другой стороны, нарушения слоговой структуры слова, искажая его, влияют на семантику. Поэтому лексические единицы, а именно слова с малознакомым значением чаще подвергаются изменениям на слоговом уровне. По данным некоторых исследователей, существует влияние формирования слоговой структуры слова и на грамматический строй языка.

Р.Е. Левина отмечала, что возникновение предложений в речи ребёнка тесно связано со слогообразованием, и особо подчеркивала, что несмотря на системные связи фонетики, лексики и грамматики каждый из компонентов языковой системы имеет свои внутренние закономерности, а в частности, воспроизведение языковой структуры слова опирается на рядообразование.

По мнению Т.А. Ткаченко, нарушение слоговой структуры слова можно использовать как ключ к дифференциальной диагностике дошкольников с проблемами в развитии. Именно нарушение слоговой структуры слова является ключевым симптомом наличия общего недоразвития речи у ребёнка. А отсутствие искажения слогового состава слова позволяет усомниться в этом.

Как известно, если у ребёнка 5-го года жизни при произнесении слов в речи наблюдаются сокращения слогов, например, *сипед* вместо *велосипед* *мако* вместо *молоко*, перестановки слогов *сокаба* вместо *собака*, «застрева-

ние» на каком-либо слоге *вава ва дичка*, то данные виды ошибок и можно диагностировать как нарушения слоговой структуры слова.

Таким образом можно утверждать, что под нарушением слоговой структуры слова современные логопеды-практики подразумевают нарушения взаиморасположения и связи слогов в слове.

А.К. Маркова выделяет следующие типы нарушения слоговой структуры слова:

1. усечение слогового контура слова за счет выпадения целого или нескольких слогов, или слогаобразующей гласной (*сипед*);
2. инертное застревание на каком-либо слоге (*вввводичка* или *ва-ва-водичка*);
3. уподобление одного слога другому (*мимидор* вместо помидор);
4. добавление лишней слогаобразующей гласной на стыке согласных, за счет чего увеличивается количество слогов (*дупело* вместо дупло);
5. нарушение последовательности слогов в слове (*чимхистка* вместо химчистка);
6. слияние частей слов или слов в одно (*персин*-персик и апельсин, *деволяет* – девочка гуляет).

Логопедическая методика обследования состояния слоговой структуры слов у дошкольников традиционно включает следующие направления:

- 1) называние предметов по картинке;
- 2) повторение слов за логопедом;
- 3) ответы на вопросы (например, *где подстригают волосы?*);
- 4) повторение ряда слогов: состоящих из разных гласных и согласных звуков (*па-ту-ко*), из разных согласных, но одинаковых гласных (*па-та-ка*), из разных гласных, но одинаковых согласных (*па-по-пу*), из одинаковых гласных и согласных звуков, но с разным ударением (*па-па-па*, *па-па-па*, *па-па-па*);
- 5) воспроизведение ритмического рисунка слова и другие приемы.

Несформированность слоговой структуры у детей с ОНР имеет различную характеристику на разных уровнях развития речи.

1 уровень – звуковое оформление речи очень нечёткое и нестабильное, дети владеют артикуляцией самых простых звуков, которыми заменяют отсутствующие у них. Как правило, это неговорящие дети. Их активная речь состоит из отдельных аморфных слов-корней (*ав; би-би*). В активном словаре неговорящих детей насчитывается от 5-10 до 25-27 слов.

2 уровень – детям доступно воспроизведение односложных и двусложных слов, состоящих из прямых слогов. Затруднение вызывает произнесение одно- и двусложных слов со стечением согласных. Характерная черта этого уровня – полное или частичное отсутствие способности к словоизменению. Дети в своей речи используют слова только в И.п.

3 уровень – зачастую происходит смешение звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Развивается умение пользоваться словами со сложной слоговой структурой, однако этот процесс идёт трудно, о чём свидетельствует склонность детей к перестановке звуков и слогов.

Таким образом, основная задача логопедического воздействия на первом этапе заключается в накоплении пассивного словарного запаса. Словарь существительных должен состоять из названия игрушек, частей тела, домашнего обихода. Глагольный словарь должен включать названия действий, совершаемых ребёнком самостоятельно (*спит, ест, сидит, стоит, бежит, прыгает, катает, гуляет и т.д.*).

2) Важный этап в логопедической работе с безречевыми детьми – потребность подражать слову взрослого. Первоначально ребёнка тренируют в произнесении ряда гласных с постепенным наращиванием их количества (*ау, ауи, ауиэ*). Затем учат звукоподражаниям (*ам, му, ко-ко*), цепочка которых увеличивается. Далее – повторение слогов со сменой гласного и согласного (*му-ку, му-ма*). Параллельно проводятся игры на основе подражания действиям с предметами, игрушками «Сделай, как делаю я», «полетели, как птички», «поскакали, как зайки». Учитель-логопед пробует вызывать наиболее простые звуки (*б, м, к, г, д', т'*). Ребёнок учится произносить слоги в различной тональности (тихо – громко, быстро – медленно). В итоге логопедической работы на этом этапе дети должны научиться соотносить предметы и действия с их словесным обозначением.

3) На этом этапе прежде всего необходимо добиваться от детей воспроизведения ударного слога, а затем интонационно-ритмического рисунка одно-, двух-, трёхсложных слов. Вначале допустимо проговаривание только ударного слога, в дальнейшем необходимо научить ребёнка воспроизводить слова из двух слогов. Не рекомендуется исправлять звукопроизношение, поскольку это может стать причиной речевого негативизма. Только после того, как дети овладеют произношением двух- и трёхсложных слов, начинается работа по коррекции звукопроизношения. Необходимым условием является многократное проговаривание детьми усвоенных слов. К концу данного периода дети должны знать место ударения в заученных словах, воспроизводить ритмико-интонационную структуру двух- и желательнo трёхсложных слов.

4) Усложняя работу над слоговой структурой слов, логопед в отработываемые слова вводит стечения согласных звуков с учётом того, что звуки, составляющие эти стечения, уже правильно произносятся детьми. При переходе к словам со стечением согласных следует учитывать, что деление слов на слоги должно происходить на стыке морфем, например, *кош-ка, а не ко-шка*.

5) Постепенно усвоенные ранее слова можно вводить во фразу. С опорой на предметные и несложные сюжетные картинки проводится заучивание двусишй. Важно, чтобы дети понимали содержание текстов, для

чего логопед ставит соответствующие вопросы. Ценно и важно на данном этапе не просто повторять слова за логопедом, а давать возможность ребёнку самому выбрать правильный вариант из услышанных, а также полезно отгадать и назвать слово по описанию.

Перечисленные этапы логопедической работы должны сопровождаться изучением лексического и грамматического значения слов.

Остановимся на некоторых приемах логопедической работы, позволяющих формировать слоговую структуру у детей-дошкольников. Н.В. Курдвановская и Л.С. Ванюкова описали следующие этапы, которые усложняются от простого к сложному по мере прохождения дошкольниками ряда логопедических тем. Авторы предлагают следующую последовательность отработки слоговой структуры слова. Для неговорящих детей она следующая: звукоподражание (как ребёнок плачет *уа*, как волк воет?, как гуси кричат?); отработка двухсложных слов из открытых слогов (*ива*, *вата*); работа с трехсложными словами из открытых слогов (*собака*); отработка односложных слов из закрытых слогов (*мак*; *дом*); работа над двухсложными словами состоящих из закрытых слогов (*банка*); работа над двухсложными словами со стечением согласных в начале слова и открытом слогом (*два*); отработка двухсложных слов со стечением согласных в середине слова и закрытым слогом (*квас*; *гном*); отработка двухсложных слов со стечением согласных в начале слова и закрытым слогом; затем работа над трехсложными словами с закрытым слогом; над трехсложными словами со стечением согласных (в разных позициях) и закрытым слогом; затем отработка односложных слов со стечением согласных в начале и конце слова; двухсложных слов с двумя стечениями звуков в слове; трехсложных слов с двумя стечениями; четырехсложных слов, состоящих из открытых слогов; пятисложных слов из открытых слогов; четырехсложных слов с закрытым слогом и (или) стечениями; пятисложных слов с закрытым слогом и (или) стечениями; работа со словами со сложным стечением (более трех согласных рядом: *скворец*, *экскаватор* и др.).

Коррекция фонематического образа слова должна проходить параллельно с уточнением и закреплением его значения. Одно из важных условий проведения коррекционной работы – формирование слоговой структуры слов с опорой на слуховую, зрительную и кинестетическую функции. Универсальным вспомогательным средством является авторская специальная символика, которая представлена в разработках Т.А. Ткаченко.

Практический аспект формирования слоговой структуры слова у группы дошкольников будет описан нами в дальнейшем.

Литература

1. *Агранович З.Е.* Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. - СПб, 2004.
2. *Курдвановская Н.В, Ванюкова Л.С.* Формирование слоговой структуры слова. - М., 2009.

3. *Левина Р.Е.* Слоговая структура слова. - М., 2003.
4. *Ткаченко Т.А.* Коррекция нарушений слоговой структуры слова. - М., 2003.
5. *Ткаченко Т.А.* Фонематическое восприятие. - М., 2008.
6. *Четвертушкина Н.С.* Слоговая структура слова. - М., 2003.

Еременко А.С.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Процесс овладения детьми письменной речью достаточно сложен и многообразен. Одни дети справляются с этим быстрее и легче, у других же это вызывает значительные трудности.

Письменная речь — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь (сравним фольклор и художественную литературу). Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения. Частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами «дислексия» и «дисграфия». Ошибки при дислексии и дисграфии являются стойкими и их возникновение не связано «... ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения». [Аманатова 2006: 48]. Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Я хочу рассказать об одном виде дисграфии — это оптическая дисграфия. Эта группа замен букв заслуживает особого внимания, т.к. она недостаточно дифференцируется учителем и родителями. Эти ошибки чаще всего связывают с недостатками внимания, принимая их за случайные «описки». В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза [Садовникова 1997: 20]. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов («палочки», «овалы») и нескольких «специфичных» элементов. Одинаковые элементы, по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки. Если ребенок не улав-

ливает тонких различий между буквами, то это непременно приведет к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению их на письме. Буквы, заменяемые детьми по оптическому и кинетическому сходству, можно разделить на следующие группы [Аманатова 2006: 50]:

а) буквы, отличающиеся друг от друга по количеству элементов или по наличию (отсутствию) дополнительного элемента: о-а, ш-щ, и-ш, л-м. и-ц, п-т, х-ж;

б) буквы, отличающиеся по направлению элементов: в-д, у-ч, -з, э-с, э-о;

в) буквы, отличающиеся на письме одним из элементов: и-у, б-д, л-я, а-д, г-р, н-к.

Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при оптической форме дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо:

а) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;

б) уточнение и расширение объема зрительной памяти;

в) формирование пространственного восприятия и представлений;

г) развитие зрительного анализа и синтеза;

д) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;

е) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах [Лалаева 1999: 153].

Дисграфия никогда не возникает «из ничего»! Работа по устранению дисграфии должна начинаться не в школе, когда обнаружатся специфические ошибки на письме, а в дошкольном возрасте, задолго до начала обучения ребенка грамоте. Работа по дифференциации букв начинается с уточнения оптико-пространственных дифференцировок на действиях с картинками, геометрическими фигурами, мозаикой. Для упражнений в конструировании и реконструировании букв можно использовать счетные палочки или картонные элементы букв. При дифференциации таких букв основная задача – научить детей выделять «опорные», сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы. От педагога требуется использование специальных приемов стимулирования умственной активности, развития интереса к занятиям. Материал должен носить практическую значимость, детей необходимо обучать через интересную для них деятельность (игровую, художественную). У таких детей слабо развита аналитико-синтетическая деятельность, словесно-логическое мышление, ограничен объем словаря. Учащиеся не могут понять «абстрактных» законов развития речи, правила письма, чтения [Вавринович 2006: 59].

Самый актуальный прием - «Пальчиковая азбука» как система коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в усвоении графем. Пальчиковая азбука развивает также и пространственные представления, зрительный анализ и синтез, мелкую моторику и конструктивный праксис. Последовательность усвоения графемы включает следующие виды заданий:

- построение буквы по словесной инструкции с одновременным показом педагогом;
- сравнение пальчиковой буквы с образцом;
- предложение ребенку построить букву по словесному указанию без образца;
- предложение ребенку построить букву самостоятельно без зрительного образца;
- рассмотрение предложенного варианта буквы (ребенок строит свой вариант буквы по возможностям и уровню развития воображения);
- отгадывание буквы, построенной другим ребенком.

Данные упражнения позволяют не только закрепить оптический образ буквы, но и являются средством предупреждения возникновения оптической дисграфии:

- складывание букв из составляющих их элементов;
- «переделка» одной буквы в другую;
- вылепливание смешиваемых букв из пластилина;
- письмо смешиваемых букв в воздухе (опора на более сохраненный в данном случае двигательный анализатор);
- вырезывание букв из бумаги или картона;
- обводка контуров букв;
- узнавание букв, по-разному расположенных в пространстве («перевернутых», «положенных на бок» и пр.);
- узнавание букв, наложенных друг на друга;
- узнавание букв, написанных разными шрифтами (печатные, рукописные, заглавные, строчные, стилизованные);
- письмо смешиваемых или неправильно изображаемых букв под диктовку (на заключительных этапах работы) [Лалаева 1999: 153].

Для лучшего усвоения образа букв ребенку традиционно предлагается:

- ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д. (*Развитие зрительного восприятия и узнавания* (зрительного гнозиса));
- конструировать и реконструировать буквы из элементов (*Формирование буквенного гнозиса*);
- ряд упражнений по развитию зрительного, зрительно-пространственного восприятия, памяти и анализа на предметах и геометрических фигурах (*Развитие зрительной памяти; Формирование простран-*

ственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза);

- проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Оптическая дисграфия стоит как бы особняком среди всех других её видов. Иные виды дисграфии связаны с речевым недоразвитием ребёнка, которое может выражаться как в недостаточно дифференцированном восприятии им речи окружающих, так и в несовершенстве его собственной устной речи. Оптическая же дисграфия не зависит от состояния устной речи и может иметь место у детей даже с самым высоким уровнем её развития. В основе этого вида дисграфии лежит совершенно иное «слабое звено»: недоразвитие зрительно-пространственных функций, зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Литература

Аманатова М.М. Дифференциация букв по оптическому сходству // Школьный логопед. 2006. № 11.

Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: 1999.

Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфий. - СПб., 2001.

Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников.- М., 1997.

Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / под ред. Л.С. Волковой. –М., 2009.

Ермакова А.В.

ОСОБЕННОСТИ ВЛАДЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ УЧЕБНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Научный руководитель - доц. Шеховцова Т.С.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода, который основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков. На важность формирования у младших школьников общеучебных умений указывали Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Лошкарёва, А.А. Люблинская, К.Д. Ушинский, С.Т. Шац-

кий. Отдельные виды общеучебных умений и методику их формирования рассматривали Д.В. Воровщиков, Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко, А.В. Усова и др.

Подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся активно рассматриваются А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Д. Артёмовой, В.Г. Тютеревой, А. В. Федотовой и многими другими отечественными учеными.

Термин «универсальные учебные действия» (далее - УУД) впервые был введен отечественным деятелем науки, психологом А.Г. Асмоловым. Учёный дает следующее определение данного термина: «в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, способность к саморегуляции, самосовершенствованию посредством активного присвоения академических знаний и социального опыта, компетентность в разных областях знаний и жизни в социуме. В более узком значении – это совокупность способов действий учащихся, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [Асмолов, Бурменская, Володарская 2011: 96].

Универсальный характер универсальных учебных действий проявляется в том, что они реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, которые лежат в основе организации и регуляции любой деятельности независимо от её содержания [Речицкая 2011: 36].

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока:

- 1) личностный;
- 2) регулятивный (включающий также саморегуляцию);
- 3) познавательный;
- 4) коммуникативный [Асмолов ... 2011: 103].

Нарушения письменной речи являются весьма распространенной формой речевой патологии у детей младшего школьного возраста. Трудности, связанные с овладением письменной речью, часто являются причиной стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации, отклонений в поведении учащихся. В отечественной логопедии нарушения письменной речи принято делить на дислексию и дисграфию. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма [Волкова 2008: 253].

Письменная речь является одним из средств формирования универсальных учебных действий у младших школьников, обеспечивающих умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. В

своём исследовании мы попытались определить особенности владения универсальными учебными действиями младшими школьниками с нарушениями письменной речи.

Для изучения коммуникативного компонента УУД мы использовали задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»); для изучения личностного компонента УУД – методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности»; познавательного компонента УУД – «Нахождение схем к задачам» (автор А.Н. Рябинкина); регулятивного компонента УУД – «Проба на внимание» (авторы П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая) [Горев ... 2013: 137].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ Гимназия № 2 г. Краснознаменска Московской области, в котором приняли участие 8 учеников 2 класса.

Исходя из результатов проведенного исследования, мы можем сделать вывод о том, что характерными особенностями обследуемых младших школьников с нарушениями письменной речи являются: отвлекаемость, импульсивность, общая неорганизованность, неумение проявить волевое усилие для преодоления трудностей, недостаточная сформированность слухоречевой памяти, недостаточная сформированность или отсутствие предпосылок к спонтанному развитию навыков анализа и синтеза звукового состава слова, недостаточная сформированность предпосылок к успешному овладению грамотой, трудности овладения чтением и письмом – наличие специфических (дисграфических) ошибок.

Также обследуемые дети имеют в основном низкий уровень произвольного внимания, а именно: снижение концентрации, переключения, распределения, объема внимания; сложность в планировании своих действий; низкая сформированность зрительно-пространственных представлений; недостаточное понимание учебных заданий, указаний, инструкций учителя; трудности в освоении понятий и терминов; трудности формирования и формулирования собственных мыслей в процессе учебной работы, а так же недостаточное развитие связной речи, что подтверждает несформированность регулятивного компонента УУД (низкий уровень – 75%, средний уровень – 25% детей).

При обследовании особенностей владения коммуникативным компонентом УУД у младших школьников с нарушениями письменной речи 75% учеников продемонстрировали средний уровень. Особенностью данных школьников было их стремление к общению, но препятствием на пути к успешному общению являлась неправильная оценка ими замечаний одноклассников, невладение невербальными средствами общения, зачастую неспособность управлять своим эмоциональным состоянием. 25% школьников продемонстрировали низкий уровень (неспособность ориентироваться в ситуации общения и критически относиться к его результатам).

При обследовании особенностей владения личностным компонентом УУД у 50% младших школьников с нарушениями письменной речи мы выявили эмоциональную нестабильность, которая проявляется в доминантном отношении к сверстникам, что может являться фактором дезадаптации. Другие 50% респондентов показали низкий уровень самоопределения в роли «хороший ученик», что может свидетельствовать о низком уровне самооценки (более характерно для девочек).

При изучении познавательного компонента УУД у 37,5% младших школьников с нарушениями письменной речи мы выявили низкий уровень его развития. Дети не эффективно использовали время для решения тех или иных задач, у них отмечалась малая значимость образца действия, трудности удержания многоступенчатых инструкций. Другие 37,5% обследованных учеников продемонстрировали средний уровень развития познавательного компонента УУД, что проявилось в выделении ими смысловых единиц текста задачи, но нахождении в схемах лишь части, соответствующих смысловым единицам. 25% показали высокий уровень развития познавательного блока УУД, что подтвердилось их умением выделить структуру задачи, нахождением способа решения задачи, но данные ученики нуждались в постоянном побуждении к деятельности со стороны педагога.

Таким образом, особенностями владения различными компонентами универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями письменной речи являются затруднения в планировании учебной деятельности, в определении путей и средств достижения учебной цели, в объективном оценивании результатов собственной учебной работы. По результатам проведения обследования было определено, что у младших школьников с нарушениями письменной речи наиболее сильно страдает регулятивный компонент универсальных учебных действий.

Литература

1. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / под редакцией Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. - М., 2011.*
2. *Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М., 2008.*
3. *Речицкая Е. Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: Монография. – М., 2011.*
4. *Теория и методика развития универсальных учебных действий. Выпуск 1: сборник материалов / Под ред. П. М. Горева, В. В. Утёмова; научный ред. Г.А. Русских // Концепт. Приложение № 9. – Киров, 2013.*

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ФГОС

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Наше двадцатилетнее наблюдение за детьми, поступающими в первые классы школы, выявило тенденцию к значительному увеличению количества будущих дошкольников с недоразвитием базовых, крайне необходимых для успешного обучения высших психических функций (ВПФ). На сегодняшний день мы имеем поколение первоклассников, имеющих недоразвитие большинства когнитивных функций, как речевых, так и неречевых. Если в 1994 году количество детей с нарушениями произношения составляло 10,5% от общего числа первоклассников, то к 2014 году этот процент увеличился до 40 - 60% в разных классах. Недоразвитие фонематического слуха выросло с 17,6% до 80 - 100%, недоразвитие слоговой структуры с 20% до 50 - 60%, бедность словарного запаса, недоразвитие грамматического строя от 12,5% до 20 - 30%, несформированность связной речи от 10% до 40 - 60%. Недоразвитие зрительно пространственных представлений от 20% до 40 - 49%. Само качество речевых нарушений усложняется: стало больше детей, стоящих на учёте у врачей-специалистов (педиатра, ортопеда, невропатолога, психиатра, нефролога, кардиолога...), детей с дизартрическим компонентом, с СДВГ..., что неизбежно приводит к увеличению времени автоматизации откорректированных речевых навыков.

Помимо этого, у обучающихся с речевыми проблемами наблюдается также ряд особенностей в формировании неречевых ВПФ, затрудняющих выработку у них УУД, таких как:

- более низкий уровень произвольного внимания, особенно неустойчивый характер и трудности переключения;
- низкий самоконтроль;
- снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания, низкое отсроченное воспроизведение;
- трудности анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, умозаключения по аналогии, установлении причинно-следственных связей;
- низкий уровень продуктивного воображения;

- нарушения координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и некоторых других.

Развитие предпосылок к овладению навыками учебной деятельности и формирование учебных умений является также одной из основных задач учителя – логопеда. Однако, усложнённая структура речевого дефекта и увеличение числа детей, нуждающихся в помощи логопеда, актуализируют необходимость в поиске путей повышения результативности коррекционно-логопедического процесса.

За счёт чего можно расширить зону логопедического воздействия и увеличить его время?

Увеличение часов коррекционно – логопедической работы и охвата нуждающихся в помощи специалиста-логопеда достигается за счёт часов дошкольной подготовки и кружковой работы в рамках ФГОС.

На протяжении ряда лет нами осуществляется коррекционно-развивающая логопедическая работа на курсах подготовки детей к поступлению в школу. Ежегодно этой работой охватывается в среднем по двум школам порядка 180 - 230 человек. Работа ведётся по ряду направлений.

Развитие речи.

- Развитие фонематических процессов.
- Уточнение артикуляции звуков русского языка.
- Коррекция недостатков лексического запаса и грамматического строя речи.
- Формирование связной речи, навыков построения связного высказывания.

Совершенствование движений и сенсомоторного развития.

- Развитие артикуляционной моторики.
- Развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук.

Коррекция отдельных сторон психической деятельности.

- Развитие зрительного восприятия и узнавания.
- Развитие зрительной и слуховой памяти и внимания.
- Развитие пространственных представлений и ориентации.

Развитие различных видов мышления.

- Развитие наглядно-образного мышления (умения видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).
- Развитие словесно-логического мышления (умения логично конструировать связи между предметами, явлениями и событиями).

Развитие эмоционально-личностной сферы (упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям).

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений РФ организация занятий по приоритетным направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса. В наших школах в состав приоритетных входят и логопедическое. Фгосы II поколения дают возможность помимо собственно

коррекционных часов, усилить коррекционно-развивающую работу за счёт коррекционно-логопедических кружков разной направленности:

В 1 классе – это постановка и автоматизация звуков + развитие фонематического восприятия в устном плане.

Во 2 - 3 классах кружковая работа идёт по 2 направлениям:

1). Развитие фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза не только в устной, но и в письменной речи.

2). Развитие оптико - пространственных представлений.

Направления зависят от результатов диагностики детей.

Количество детей, посещающих кружок, также варьируется от 10-12 до целого класса. Если работа ведётся целым классом, то для части детей она будет иметь коррекционную направленность, а для другой части – развивающую. В среднем по двум школам кружковой работой охвачены ежегодно от 100 до 150 обучающихся

Обучение на дошкольных курсах и в кружках ведётся с учётом психофизиологических особенностей детей, посещающих их, с использованием современных коррекционно-педагогических технологий в том числе компенсаторных и здоровьесберегающих, которые помогают повысить эффективность коррекционно-логопедического процесса.

Среди здоровьесберегающих технологий мы отдаём предпочтение тем, которые осуществляются на основе принципа смены динамических поз и видов детской деятельности (технологии В.Ф. Базарного). Для этого наглядные пособия развешиваются по стенам класса, применяется максимально возможное количество досок (в том числе и интерактивная). Помимо этого, активно используются разнообразные физминутки, упражнения для развития мышц шеи и верхнего плечевого пояса, для растягивания и распрямления позвоночника и гимнастика для мозга – элементы нейропсихологической коррекции на синхронизацию двух полушарий и на усиление межполушарных связей.

Всё это позволяют удерживать внимание, интерес детей, задействовать разные каналы восприятия материала, делает деятельность привлекательной, придаёт ей игровой характер.

Также очень эффективна технология обучения на основе создания «учебных ситуаций» с элементами игровой деятельности:

- *соревнования* – командные и индивидуальные;
- *сюжетные* – «помощь героям», «спасение героя», «сюжетная оболочка занятия»...
- *ролевые* – «чтение скороговорок, стихотворений по ролям», «ребёнок - учитель» ...

На каждом занятии применяются мультимедийные технологии, которые могут быть использованы:

- как отдельные блоки занятия (организационный момент, обозначение темы, артикуляционная и пальчиковая гимнастика, характери-

ка звуков, автоматизация и дифференциация звуков, сопровождение объяснения логопеда, минутки отдыха и релаксации, офтальмологические минутки и др.)

- как единая сюжетно-мотивационная оболочка занятия (сквозной сюжет от начала до конца занятия, объединяющий все его блоки)

При индивидуальной работе с включением отдельных компьютеризированных блоков занятия используется монитор компьютера, а при работе с сюжетно-мотивационной оболочкой и при занятиях с подгруппой или группой детей – медиапроектор и экран или интерактивная доска.

Таким образом, результативность коррекционно-логопедической работы повышается за счёт дополнительного времени и применения современных педагогических технологий. Такая работа помогает обучающимся преодолеть недостатки развития ВПФ, и заложить основу для дальнейшего успешного обучения по ФГОСам.

Э. Казымова

СИНДРОМ АУТИЗМА И РЕЧЬ

Синдром аутизма - очень распространённое в последнее время невро-психологическое расстройство, встречается среди мальчиков в четыре раза чаще, чем у девочек. Достоверная причина появления аутизма не известна. Но в последнее время причиной этого расстройства, предположительно, считается генетический фактор. Впервые об аутизме написал и предложил термин швейцарский психиатр О. Блейлер, который в 1911 году опубликовал работу "Раннее слабоумие или группа шизофрении", в которой описал особенное качество симптомов раннего слабоумия: диссоциацию, разобщённость, расщеплённость и обозначил их созданным им новым термином, сохранившимся по настоящее время, - "шизофрения" (греч. "шизо" - "раскалываю", "френ" - "ум"). В этой же работе Е. Блейлер ввел термин "аутизм" (лат. из греч. "ауто" - "сам", "изм" - лат. из греч - суффикс для образования абстрактных существительных, обозначающих действие, его результат или состояние) для описания клинической картины шизофрении, а именно - ухода больного шизофренией в мир фантазий.

Термин "ранний детский аутизм" как название болезни был предложен американским психиатром Л. Каннером в 1943 году. Л. Каннер описал общие характеристики 11 детей, которых он наблюдал с 1938 по 1943 годы. Все эти дети проявляли общие черты, основными из которых были чрезмерная изоляция, замкнутость, уход от каких-либо контактов с людьми, нарушения речевого развития и потребность в многократном повторении одних и тех же однообразных действий, причем проявление этих особенностей отмечалось уже на первом году жизни ребенка. Каннер пришел к заключению, что эти дети, состояние которых разительно отличалось от со-

стояний, описанных ранее, страдали синдромом, который он назвал, "ранний детский аутизм" (РДА). Сейчас некоторые профессионалы используют термин РДА очень широко, что представляется неверным, так как дети-аутисты вырастают во взрослых аутистов, и диагноз ранний детский аутизм по отношению, скажем, к 40-летнему мужчине звучит, по крайней мере, нелепо. Термин РДА утвердился в 1940-е-1950-е годы, когда ни сам Каннер, ни другие исследователи не могли предсказать будущее этих детей, не обладали данными о причинах, симптомах, типах аутизма. Сейчас же общепринят диагноз "аутизм", который применим к человеку любого возраста.

В 2007 году по решению ООН 2 апреля было объявлено международным днём аутизма во всех странах.

При аутизме повреждаются все аспекты психической сферы, в наибольшей степени возникают трудности в восприятии, в речи, интеллекте, в сфере коммуникации.

Дети с синдромом аутизма по психологическому и умственному развитию разделяются на две группы: высокофункциональный аутизм и умственно отсталый аутизм. У аутизма есть разные формы: синдром Аспергера, синдром Ретта, детское дизинтегративное расстройство, синдром Каннера - ранний детский аутизм.

Самая лёгкая форма аутизма - это синдром Аспергера. Название этого синдрома связано с именем австрийского психиатра и педиатра Ханса Аспергера. Он дал науке информацию об этом синдроме в 1944 году. В своих записях он назвал этот синдром аутистической психопатией. Синдром Аспергера предложила назвать английский психиатр Лорна Винг в 1981 году. Этот синдром характеризуется расстройством общего развития или расстройством аутистического спектра, обнаруживает себя в раннем возрасте. Чаще встречается у мальчиков, проявляется в двух-трех летнем возрасте. Основные признаки: неумение общаться с другими людьми, трудности в дружеских отношениях, трудности понимания других людей, отсутствие кругозора, повторение одних и тех же слов и действий, проблемы с воображением, невосприимчивость к критике.

С помощью тестирования определить синдром Аспергера невозможно, диагноз ставится только в результате наблюдения, причем долговременного. Должна быть проведена также невро-психологическая проверка, а также тестирование на IQ. Медицинская проверка нужна для того, чтобы определить, нет ли других заболеваний. Для детей с синдромом Аспергера не предназначены лекарства, им нужна любовь и понимание. Кроме того, им нужен точный режим.

Синдром Ретта был диагностирован австрийским неврологом Андреасом Ретта в 1966 году. В основном встречается среди девочек. Вначале, до года или полутора, развитие идет нормально, но со временем у ребёнка встречается отсталость в речи, затруднения в коммуникации. Иногда исчезает речь (мутизм) или появляются повторы при ответах на вопросы (эхо-

лалаия), трудности в общении, наблюдаются судороги. В основном похож на ранний детский аутизм. Определён как генетический синдром.

В последнее время у детей с синдромом аутизма при анализе обнаруживаются тяжёлые металлы. В таком случае родители используют специальные диеты и лекарство, чтобы достичь нормального уровня. Конечно же, эти диеты должны быть под контролем врача.

Ещё одним поводом для соблюдения диеты является желудочно-кишечное расстройство у детей с синдромом аутизма, так как некоторые дети с аутизмом бывают капризными, привередливыми в еде, что приводит к запорам желудка или к диарее. Нормальный человек в это время также бывает нервным и агрессивным, но он способен решить свою проблему. К сожалению, дети с аутизмом не могут объяснить, что с ними происходит, что приводит к агрессии и негативизму. В таких случаях диета может помочь, однако прямая зависимость между синдромом и необходимостью диеты не подтвердилась. Есть семьи, которые видели положительную динамику при соблюдении этих диет, каждая семья верит и стремится использовать различные приемы, включая терепевтические, а также диету.

В настоящее время существуют различные виды терапий: терапия музыкой и танцами, терапия спортом, дельфинотерапия, терапия с помощью театра, арт – терапия, иппотерапия и т.д. Эти направления помогают детям с синдромом аутизма уладить их отношения с окружающей средой, преследуют реабилитационные цели, развитие сенсомоторики у детей.

Аутизм не является болезнью, которую следует лечить только или преимущественно лекарствами. Таким детям нужен внимательный педагог, который может сформировать многие умения, необходимые в жизни: коммуникативные навыки, навыки самообслуживания, стимулировать интеллектуальное развитие. Часто детям с аутизмом дают психотропные лекарства, что не может не тревожить родителей, но родители вынуждены обращаться к подобным лекарствам, если это действительно необходимо и если на этом настаивает доктор.

Иногда синдром аутизма трудно отличить от других нарушений развития ребенка. Точный диагноз может установить только детский психиатр, причем диагноз правомерно ставить после трёх лет. Если есть для этого основания, то ребенка следует поместить в группу риска и начать раннюю реабилитацию.

Основания для диагностирования аутизма:

- нарушение социального взаимодействие и коммуникации;
- отсутствие воображения;
- стереотипность поведения.

Для постановки правильного диагноза необходимы:

- контроль общего неврологического здоровья ребёнка;
- общая функциональная оценка;

– социальная и коммуникативная оценка (разговор с родителями, наблюдательная диагностика, информация со стороны учителя центра обучения и др.).

Процесс коррекционно-педагогической работы с детьми с аутизмом носит длительный характер и быстрых успехов здесь достичь проблематично. Очень важны терпение и труд, систематическая совместная работа педагога и родителей. Самое главное родители должны верить в способность своего ребёнка преодолеть недостатки развития. Родителям нужно повторять часто себе и учителю, что их ребёнок на все способен и всё сможет и это должно привести свои плоды.

К сожалению, далеко не каждый учитель соглашается работать с детьми с синдромом аутизма. Однако основываясь на своем опыте, могу утверждать, что трудно с такими детьми работать только в начальные два-три месяца, далее они привыкают к учителю и с ними легче работать. Лично я получаю особенное удовольствие, работая с этими детьми. Потому что эти дети каждое занятие не перестают удивлять своими новостями.

К отрицательным факторам, мешающим успешному проведению занятий, относятся:

1. непонимание обращения. Затруднения в обучении с помощью речевых навыков;
2. затруднения в обучении с помощью имитации;
3. слабость в наглядном и заочном понимании;
4. трудности в понимании мимики и жестов;
5. сенсорные расстройства;
6. рассеянность;
7. замкнутость;
8. проблема восприятия;
9. проблема поведения и др.

Исследования показывают, что 30 процентов детей с аутизмом имеют проблемы с речью. Их жизненные перспективы проблематичны. Наиболее эффективной может быть коррекционно-логопедическая работа с такими детьми в возрасте 3 лет. Особенно хочу отметить, что после пяти лет трудно дефектологам работать с речью у детей с аутизмом.

Коррекционная работа с детьми с синдромом аутизма.

Есть много программ и много терапий по проблеме аутизма: сенсорная интеграция, АВА, ТЕАССН, дефектологическая – логопедическая работа, технохолдинг, психологическая работа, Томатис и т.д.

Самое главное - как можно раньше начать реабилитационную работу.

Метод **PECS** был создан американским психологом Андри Бонди и логопедом Лори Фостом. При этом речь заменяется рисунками. Применение этого метода стимулирует появление речи, увеличивает возможности общения, нормализует поведение. Однако обязательными и одновременными

ми должны также быть занятия с логопедом. Этот метод не заменяет работу логопеда.

Метод **АВА** в 30 - х годах XX века был связан с именем Б.Ф. Скиннера. По этому методу можно работать не только с детьми, нуждающимися в особой заботе, но и с нормальными детьми. Система АВА используется индивидуально. Прежде, чем начать занятия, надо обратить внимание на возможности ребенка, его состояние и определить цель занятий. По методу АВА нужно заниматься 40 часов в неделю.

Программа **ТЕАССН** предполагает максимальную свободу ребенка. В рамках этой программы предполагается три направления коррекционно-педагогической работы:

- * ребенок;
- * семья;
- * школа.

В самом начале выясняю слабую и сильную сторону ребенка:

- * что он может делать;
- * что не может делать;
- * есть ли у него нужда в физической помощи;
- * просит ли помощи жестами;
- * показывая ли просит помощи;
- * словами ли просит помощи;
- * что нравится;
- * особенности поведения.

Цель занятий с педагогом - избавить ребенка от зависимости, в частности, привить навыки самообслуживания и адаптировать к социуму. Во время занятий комната для игр и занятий должна быть оформлена аккуратно и скромно, лишних вещей быть не должно. Стол должен быть поставлен так, чтобы не было видно окно, чтобы мысли не были на улице. Разрабатывается каждодневная схема для ребенка.

В работе с аутистами используется также песочная терапия, а если еще при этом используется ароматерапия и музыка, то можно добиться большого успеха.

Эффективен в работе с детьми также метод (педагогика) Монтессори, который обычно применяют дефектологи и психологи. В Голландии этот метод - законно признанный учебный метод. Цель - развитие у ребенка самостоятельности, причем наиболее эффективна эта работа в возрасте ребенка 2-3-х лет.

Число всевозможных терапий для детей-аутистов увеличивается с каждым годом и надо быть осторожными в выборе соответствующей коррекционной программы.

Сенсорная интеграция основана на чувствах, предполагает тесную взаимосвязь тела, и души и чувств с опорой на сохранные возможности ребенка. Например, если ребенок часто раскачивает руками, то назначается

упражнение для рук. Делают массаж рук, как будто танцуют. В этот момент все внимание ребенка занимает предложенное ему упражнение. Или же аутики часто все лижут языком. Тогда нужно дать ребенку или что-то холодное, или горячее. Ребенок должен лизать и то, и другое. Или еду с разными вкусами. Ребенок и игру, и игрушки должен почувствовать сенсорными чувствами - если это возможно.

Арт терапия предназначена для мелкой моторики, способствует уменьшению тревоги и повышает уверенность. Здесь нет возрастных ограничений. У арт терапии множество вариантов, таких, как движение, черчение, раскраска, музыка, импровизация. Всё это помогает ребёнку развиваться.

Абсолютно эффективный метод избавления от аутизма ещё не открыт.

В первую очередь в работе с такими детьми надо добиться, чтобы они овладели нормальным поведением и навыками самообслуживания. Родители всегда отводят детей к врачу, потому что у них нет речи. А поведение связывают с тем, что они избалованны. А то, что дети не откликаются, когда их зовут, связывают с тем, что им просто не хочется это делать. Но почему-то неумение ухаживать за собой, не реагирование на обращения не волнует родителей. Со временем речевой дефект уходит на второй план. Когда говорят, что если ребёнок заговорит, то все проблемы разрешатся, но это только лишь самоуспокоение.

Очень часто неговорящим детям-аутикам делают зондовый массаж. Но если ребенок не разговаривает, не хочет говорить и нет проблемы с артикуляционным аппаратом, то какой толк в массаже?! Часто ребенок просто не умеет говорить. На массаж дети могут реагировать по-разному: одни могут реагировать, другие нет. Могут невзлюбить прикосновение инородным предметам, тогда лучше ручной массаж.

Очень большую роль играет система поощрения в работе с аутиками: их нужно поощрять и хвалить каждый раз. Логопедическая работа ведется после дефектологической работы и параллельно с ней, так как ребенка учат поведению, реагировать на обращения, учат слушать и понимать других. Добиться этого можно посредством занятий мелкой моторикой. К этим занятиям относится работа с пластилином, рисование, мозаика и т.д. Все это формирует внимание, привычку спокойно сидеть и слушать.

У детей-аутистов нередко бывает очень слабым зрительный контакт или они избегают зрительного контакта. Зрительный контакт можно установить: любую вещь, давая ребенку, нужно держать близко к глазам и говорить: «Смотри на меня», после этого ему можно давать вещь (предмет). Сначала это процедура проводится с близкого расстояния, затем расстояние может увеличиваться.

Среди игр на начальном этапе эффективны игры-подражания. Это положительно действует на эмоциональное состояние ребенка. Самая простая

из подобных игр - «дай руку», похлопать вместе руками и т.п. После игр-подражаний можно перейти на функциональные игры. Например, что делаем с машиной? Это нужно показывая, объяснить ребенку.

Игры на основе воображения очень слабо принимаются детьми с синдромом аутизма. Например, если покажем рисунок яблока, он поймет и нарисует, а если просто скажем «Яблоко», то он не поймет, что мы говорим. Для развития воображения нужно проводить цикл занятий, например, вначале нарисовать круг вместе с ним, а если нарисовать палочку вверх, то получится яблоко, а вниз - получим воздушный шар.

Для формирования усидчивости и терпеливости используются специальные столы. Но иногда и эти столы не эффективны, т.к. дети привыкают и сидят спокойно только за этим столом. Лучший способ - проводить занятия лицом к лицу, потом кладя между ребенком и педагогом доску. А потом временное расстояние увеличивается, например, надо приучать ребенка ждать, когда педагог принесет мяч, который будет находиться все дальше. В результате формируется усидчивость. Каждый успех должен поощряться педагогом.

Чтобы не надоедать ребёнку, занятия должны быть интересными и разными. Например, формируется реагирование на обращения, просьбы: отдай какой-либо предмет, положи какие-то вещи, стоящие на столе и т.д. Потом эти просьбы варьируются: например, круги разбрасываются по полу, и ребёнок должен собрать эти круги и составить их. Потом разбрасываются игрушки, и ребенок их должен собрать, положить на стол, принести, например, яблоко после соответствующей просьбы и т.д. После выполнения этих и подобных действий можно перейти к логопедической работе и повышению интеллекта.

Примерное содержание занятий с детьми-аутистами может быть следующим:

- 1) Занятия артикулярной гимнастикой.
- 2) Формирование дыхательного акта. Хочу отметить что у аутиков дыхательный акт очень плохо сформирован. Когда держишь их нос, они как будто задыхаются и наоборот. Когда закрываешь рот они не могут дышать. При таких случаях нужно использовать упражнения.
- 4) Различение неречевых звуков: Какой звук издает машина? и т.д.
- 3) Автоматизация гласных.
- 4) Автоматизация согласных. Каждый раз можно попробовать научить легким согласным таким как с, п, м, х, т, в. Попытка научить буквам с, ш одновременно не приведёт к успеху.
- 5) Слоги. Сначала с помощью, а потом без помощи. Слова, которые мы используем в быту: *дай, иди, бери*.
- 6) Этап лишь бы сказал. На этом этапе мы создаём у ребёнка почти что “эхолалию”. Со временем “эхолалия” пройдет. Не надо обращать внимание на дефект речи.

7) Из освоенных слов научить фразовой речи и началам связной речи посредством вопросов: *что это? что нарисовать? что видишь на улице?* и т.д.).

8) Сделать так, чтобы ребенок понимал, осознавал смысл предложений: на какой картинке ребенок кушает? Читает книгу? Сформировать понимание обращений: *Дай воду мальчику, который сидит на диване* и т.д.

9. Освоить состав простого предложения.

10. Закончить предложение (Я одел... Я дверь)

При работе с аутистами используют приемы подражания звуку с помощью логопеда, добиваются реакции на жесты и звуки.

Во время этапа формирования реакции на звуки можно использовать игрушки со звуками животных, технические звуки, звуки природы, звуки предметов. Этот метод проходит в игровой форме. Сначала используем этот этап, а потом переходим к другим.

Этап подражания звуку с помощью логопеда. Иногда логопеды безуспешно требуют от ребенка произнести какой-либо звук и не следуют никакой реакции. Но надо повторять снова и снова. Занятия начинают с артикуляторного аппарата, подготавливая его для произношения звуков. Как только ребенок увидит форму артикуляторного аппарата, он механически вспомнит звук. Сначала попросим ребенка открыть рот. В этот момент используем указательный палец. Потом уже можно переходить к другим частям аппарата (покажи язык, налево - направо). Потом берем указательный палец ребенка, подносим к своему рту и произносим «А». Потом вкладываем его палец ему в рот просим сказать «А». Ждем реакции.

Аутики часто используют жесты. Жесты неизбежны у детей и людей, у которых нет речи. У детей с нормальной речью чрезмерную жестикуляцию надо устранять. Плохое поведение детей аутиков зависит и от того, что они не социализированы, не успешно могут общаться с другими детьми. Жестикуляция помогает детям быстро освоить устную речь. В заключение хочу отметить, что и при других расстройствах тоже можно использовать жестикуляцию. Просто нужно использовать и жесты, и речь. Но не надо перегружать детей.

Опыт показывает, что специалисты, работая с аутиками, должны придерживаться одной программы, при чем должны работать командой: психолог, дефектолог, логопед и терапевт труда. Образно говоря, если логопед учит слово вода, социальный педагог должен научить пить, психолог должен научить опознавать воду.

Многие родители после постановки диагноза *аутизм* продолжают водить детей ко многим учителям и врачам в надежде, что диагноз не подтвердится. Но они забывают об одном - они теряют время. Например, в 3 года определенную коррекционную программу ребенок способен пройти за 2 месяца, а в 5 лет - за 6. Результатов можно добиться, конечно, и в 6 лет, но

это сложнее. Безусловно, величина и правильность результатов зависят от совместной работы педагогов и родителей.

Каламина А. В., Якунина О.В.

НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА УЧИТЕЛЕЙ

Голос является неотъемлемой частью образа современного человека и потому качеству его звучания как составляющей личной и профессиональной успешности сегодня уделяется так много внимания. Особенно остро этот вопрос встаёт у представителей голосо-речевых профессий, и в первую очередь учителей.

Качественное владение собственным голосом позволяет учителям привлекать внимание учеников к изучаемому материалу, однако длительное профессиональное использование голоса в сочетании с различными негативными факторами (неправильная голосоподача, экология, малоподвижный образ жизни, неправильное питание) и отсутствием профилактических мер со временем может привести к голосовым нарушениям.

Число людей с нарушениями голоса растёт ежегодно. Причиной тому - низкий уровень осведомленности о профилактике и коррекции голосовых дефектов, а также отсутствие специалистов, которые регулярно бы отслеживали изменения в качестве звучания голоса учителей. Поэтому нарушения голоса, возникшие в молодости, с возрастом становятся все более тяжелыми, усугубляются, что отражается не только на качестве работы, но и на здоровье учителя: появляется боль в горле (хронический ларингит), сухость, першение, частые простудные заболевания.

Для выявления нарушений голоса у учителей Саратова и Саратовской области было проведено исследование, целью которого являлась самооценка голоса. Для этого были обследованы 150 учителей в возрасте от 20 до 70 лет из школ Саратова и Саратовской области (МОУ-Лицей №2, МОУ СОШ №77, МОУ-СОШ поселка Модин Озинского района, МОУ-СОШ поселка Учебный, Ершовского района, Православная Классическая гимназия г. Саратова). Они были разделены на 5 групп:

- 1 группа – от 20 до 29 лет;
- 2 группа – от 30 до 39 лет;
- 3 группа – от 40 до 49 лет;
- 4 группа – от 50 до 59 лет;
- 5 группа – от 60 до 70 лет.

Испытуемым был предложен опросник D. Воопе в обработке О.С. Орловой (Орлова... 2011: 29-30), содержащий 20 утверждений, на которые следует ответить положительно или отрицательно согласно собственным ощущениям:

1. Вы часто ощущаете, что Вам не хватает дыхания, когда Вы говорите.
2. Вы не любите слушать свой голос в записи.
3. Ваш голосовой аппарат устает от частого использования.
4. Незнакомцы по телефону часто думают, что Вы моложе или старше своих лет.
5. Когда ваш голос устал, он становится глухим и слабым.
6. Ваш голос утром и вечером разный.
7. После того, как Вы много говорите, у Вас болит горло.
8. В некоторых ситуациях ваши собеседники Вас плохо слышат.
9. Ваш голос не звучит так хорошо, как звучал ранее.
10. Ваш голос звучит слишком возбужденно.
11. Ваш голос имеет носовой оттенок.
12. Иногда ваш голос срывается.
13. Вас не всегда устраивает ваш голос.
14. Вы хотели бы изменить ваш голос.
15. Вы говорите не своим голосом.
16. Вы часто откашливаетесь.
17. Люди часто неправильно понимают то, что вы говорите.
18. Незнакомцы по телефону принимают вас за лицо противоположного пола.
19. Когда у Вас аллергия или простуда, Вы иногда теряете голос.
20. После продолжительного разговора Вы чувствуете сухость или першение в горле.

Для выявления наличия у опрашиваемых нарушений голоса и определения степени тяжести дефекта использовалась шкала оценки голосовых расстройств, предложенная D. Воопе (Орлова ... 2011: 31):

- 0-2 – нет нарушений,
- 3-4 – низкая степень нарушения,
- 5-8 – средняя степень нарушения,
- 9 и более – высокая степень нарушения.

Результатам анкетирования можно дать количественную и качественную характеристику.

Количественная характеристика результатов отражает число людей с нормой и различной степенью нарушения голоса по группам. Для наглядности она была представлена в виде таблицы 1. Степень нарушения голоса.

Как видно из таблицы 1 количество людей с низкой степенью во всех группах изменяется незначительно и независимо от возраста. Число людей со средней степенью нарушения голоса с возрастом уменьшается от 15 из 30 опрошенных в 1 группе до 7 человек в 5 группе. Исключением является вторая группа, в которой средняя степень нарушения выявлена у меньшего числа испытуемых по сравнению с 3 и 4 группами. Количество людей с высокой степенью значительно возрастает после 50 лет и составляет 13 чело-

век в 4 группе и 16 человек в 5 группе в отличие от 9 человек в 1, 2 и 3 группах.

Таблица 1. Степень нарушения голоса

	Нет нарушения	Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень
1 группа	4	2	15	9
2 группа	7	4	10	9
3 группа	2	5	14	9
4 группа	2	2	13	13
5 группа	3	4	7	16

Из вышесказанного можно сделать вывод, что количество людей с нормой и легкой степенью нарушения голоса не зависит от возраста, а определяются состоянием здоровья и образом жизни педагога. Анализируя количество людей со средней и высокой степенью голосового дефекта, можно сделать вывод, что имеющиеся в молодом возрасте расстройства голоса при отсутствии лечебных и профилактических мер утяжеляются. Высокая степень нарушения чаще выявляется у людей старше 50 лет.

Качественная характеристика результатов опроса определяется количеством людей, у которых нарушен определенный голосовой параметр. В таблице 2. Количество положительных ответов представлены данные о количестве положительных ответов на каждый вопрос анкеты. По наибольшему числу положительных ответов на отдельные вопросы можно выделить параметры, которые наиболее часто нарушаются у представителей определенной возрастной группы, и их зависимость от возраста педагога.

Таблица 2. Количество положительных ответов

Утверждение	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
1. Вы часто ощущаете, что Вам не хватает дыхания, когда Вы говорите.	7	7	8	12	12
2. Вы не любите слушать свой голос в записи.	12	15	17	12	12
3. Ваш голосовой аппарат устает от частого использования.	12	13	16	20	15
4. Незнакомцы по телефону часто думают, что Вы моложе или старше своих лет.	15	13	12	13	21
5. Когда ваш голос устал, он становится глухим и слабым.	14	11	12	19	10

6. Ваш голос утром и вечером разный.	19	17	17	23	20
7. После того, как Вы много говорите, у Вас болит горло.	12	10	11	15	12
8. В некоторых ситуациях ваши собеседники Вас плохо слышат.	11	12	13	8	7
9. Ваш голос не звучит так хорошо, как звучал ранее.	5	7	8	16	16
10. Ваш голос звучит слишком возбужденно.	3	4	6	13	11
11. Ваш голос имеет носовой оттенок.	1	2	4	2	4
12. Иногда ваш голос срывается.	17	17	17	19	17
13. Вас не всегда устраивает ваш голос.	19	18	18	14	20
14. Вы хотели бы изменить ваш голос.	5	5	6	6	6
15. Вы говорите не своим голосом.	6	2	2	3	4
16. Вы часто откашливаетесь.	4	5	5	6	11
17. Люди часто неправильно понимают то, что вы говорите.	2	1	0	3	1
18. Незнакомцы по телефону принимают вас за лицо противоположного пола.			1	1	1
19. Когда у Вас аллергия или простуда, Вы иногда теряете голос.	20	18	19	26	25
20. После продолжительного разговора Вы чувствуете сухость или першение в горле.	17	16	18	18	21

Рассмотрим некоторые утверждения более подробно.

Положительный ответ на первое утверждение «Вы часто ощущаете, что Вам не хватает дыхания, когда Вы говорите» свидетельствует о недостаточном объеме дыхательной поддержки. В первой и второй группах согласились с этим высказыванием по 7 человек, в третьей группе – 8, а в четвертой и пятой – по 12 испытуемых. Очевидна зависимость данного параметра от возраста опрошенных.

Согласие с утверждением «Вы не любите слушать свой голос в записи» свидетельствует о том, что человек недоволен общим звучанием своего голоса, замечая его недостатки. В первой группе положительный ответ дали 12 человек, во второй – 15 опрошенных, в третьей группе – 17 испытуемых, в четвертой и пятой группах – по 12 респондентов. Некоторые респонденты затруднялись дать положительный или отрицательный ответ на данное утверждение, поскольку никогда не слышали своего голоса в записи, а значит, сложно уверенностью сказать, что отношение к собственному голосу не зависит от возраста опрошенных.

Согласие с высказыванием «Когда ваш голос устал, он становится глухим и слабым» означает недостаточную выносливость голосового аппарата. В первой группе положительный ответ дали 14 человек, во второй 11, в третьей 12, в четвертой 19, в пятой 10 из 30 опрошенных.

Возраст от 20 до 60 лет является периодом активной работы, когда учителя проводят от 6 до 10 уроков в день, а потому чувствуют усталость голосового аппарата. Возраст после 60 лет является пенсионным, когда работа в школе не является основным видом деятельности учителей, и количество проводимых уроков снижается до 5 – 6, проводимых не каждый день, следовательно, усталость ощущается не так явно. Это дает основание утверждать, что наличие голосового напряжения и недостаточной выносливости голосового аппарата зависят от возраста и проявляются тем сильнее, чем больше голосовая нагрузка.

Сухость, першение и боль в горле вовремя и после речи – одни из основных субъективных признаков функциональных нарушений голоса, поэтому утверждения о присутствии их у обследуемых имеют большое значение для диагностики голосовых расстройств.

Положительный ответ на утверждение «После продолжительного разговора Вы чувствуете сухость или першение в горле» в первой группе дали 17 человек, а во второй – 16 респондентов, в третьей и четвертой – по 18 опрошенных и в пятой – 21 из 30 обследуемых.

А на утверждение «После того, как Вы много говорите, у Вас болит горло» положительно ответили в первой и пятой группах по 12 человек, во второй группе – 10 опрошенных, в четвертой – 11 испытуемых и в пятой – 15 из 30 обследуемых.

С утверждением «Вы часто откашливаетесь» в первой группе согласились 4 респондента, во второй и третьей – по 5 человек, в четвертой – 6 испытуемых и в пятой группе – 11 из 30 опрошенных.

Положительный ответ на утверждения «Ваш голос не звучит так хорошо, как звучал ранее», «Вас не всегда устраивает ваш голос», «Вы говорите не своим голосом» и «Вы хотели бы изменить ваш голос» служит подтверждением того, что испытуемый сам недоволен своим голосом, замечает нарушение определенных его параметров и понимает необходимость работы над ним.

Изменения в своем голосе в первой группе заметили 5 опрошенных, во второй группе – 7 испытуемых, в третьей – 8 респондентов, а в четвертой и пятой группах – по 16 из 30 человек.

Недовольны своим голосом в первой группе 19 опрошенных, во второй и в третьей – по 18 человек, в четвертой – 14 респондентов, а в пятой 20 из 30 испытуемых.

С высказыванием «Иногда ваш голос срывается» в первой, второй, третьей и пятой группах согласились по 17 человек, а в четвертой – 19 из 30 опрошенных.

А с высказыванием «Когда у Вас аллергия или простуда, Вы иногда теряете голос» в первой группе согласились 20 человек, во второй – 18 респондентов, в третьей – 19 испытуемых, в четвертой – 26 обследуемых и в пятой – 25 из 30 опрошенных.

Эти два высказывание могут свидетельствовать о наличии хронического ларингита.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что нарушение не всех параметров тесно связано с возрастом педагога и стажем его работы. При анализе результатов опроса важно учитывать и тот факт, что представители пятой группы находятся на пенсии, и работа в школе не является их основным видом деятельности, а потому их нагрузка на голосовой аппарат ниже, чем у представителей других групп.

Если сравнивать между собой только первые четыре группы, то есть педагогов в возрасте от 20 до 60 лет, представители которых имеют приблизительно равную голосовую нагрузку, то можно выявить параметры, нарушение которых очевидно зависит от возраста опрошенных. Также важно отметить, что с возрастом большее количество людей замечает усталость голосового аппарата, нехватку дыхания во время речи, наличие першения и боли в горле.

Говоря о качестве голоса нельзя не сказать, что его качество напрямую зависит от экологии региона и общего состоянии здоровья обследуемого. В последнее время отмечается ухудшение экологии и снижение числа здоровых людей среди молодежи, что не может не отразиться на качестве голоса людей, а особенно лиц голосоречевых профессий.

Результаты опроса показали, что 50% опрошенных педагогов в возрасте от 20 до 30 лет имеют нарушения голоса средней степени и 34 % - высокой степени, а также количество нарушенных параметров в большинстве случаев равно (а иногда и больше) числу нарушенных параметров среди педагогов пенсионного и предпенсионного возраста. Этот факт говорит о необходимости профилактики голосовых расстройств с ранних пор.

Данное исследование показало широкую распространенность нарушений голоса среди учителей и указывает на необходимость проведения профилактических мероприятий в профессиональной среде, в частности,

введение специальных курсов по постановке голоса в учебных заведениях педагогической направленности.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

✓ С возрастом увеличивается количество людей, страдающих функциональными дисфониями, а также увеличивается количество нарушенных параметров;

✓ Углубляется степень тяжести нарушения голоса;

✓ При анализе данных обследования важно учитывать не только возраст обследуемых, но и стаж работы, состояние здоровья и применение профилактических мер обследуемым;

✓ Для определения нарушений голоса легкой и средней степени с помощью самооценки голоса речевая нагрузка педагога должна быть достаточной для проявления тех или иных нарушений определённых параметров голоса;

✓ Количество людей с нормой и легкой степенью нарушения голоса мало зависит от возраста, больше определяясь состоянием здоровья и образом жизни педагога.

✓ Имеющиеся в молодом возрасте расстройства голоса средней тяжести с возрастом переходят в высокую степень, которая чаще выявляется у людей старше 50 лет.

Литература

Daniel R. Boone. Is your voice telling on you? How to find and use your natural voice 2nd ed. – London: Whurr Publishers Ltd, 1997.

Вильсон Д. К. Нарушения голоса у детей: Пер. с англ. - М., 1990.

Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии [электронный ресурс] / Е. В. Лаврова. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-311942.html?page=6>

Орлова О.С., Ефремова Е.И., Эстрова, П.А. Методы самооценки голоса в скрининговой диагностике дисфоний // Логопедия сегодня №1(31) 2011.

Орлова О. С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов: автореф. дис. д-ра пед. наук [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sistema-logopedicheskoi-raboty-po-korreksii-i-preduprezhdeniyu-narushenii-golosa-u-pedagogo#ixzz2xwdoQ2Fg>

Ключевская О.М., Маштакова К.А., Бочкарева Т.А.

ЖАРГОНИЗМЫ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Жаргон — явление чрезвычайно распространенное в молодежной среде и в силу активной динамики социальных, культурных, политических процессов в современном обществе такое же динамичное. Этим объясняется

актуальность нашего исследования. Также мы осознаем себя как его активные носители, так что наш интерес к заявленной теме не случаен. Известно, что жаргон затрагивает прежде всего лексическую систему языка, поэтому цель нашего исследования - анализ жаргонной лексики студентов-дефектологов 1 курса в языковом и социальном аспектах.

Задачи исследования предполагали изучение литературы по социальной дифференциации языка в аспекте заявленной темы; составление словаря жаргонизмов студентов-дефектологов 1 курса, проведение его качественного и количественного анализа; выяснение отношения студентов к жаргону как языковому и социальному явлению.

Кратко представим результаты нашего исследования.

Студентам 1 курса дефектологического факультета в количестве 52 человек было предложено составить мини-словари жаргонных слов и выражений, используемых ими в речи. По материалам данных работ был составлен «Словарь жаргонизмов» студентов-дефектологов 1 курса, в котором собраны в алфавитном порядке жаргонные слова и выражения в количестве 250.

Анализ собранного материала показал, что жаргон студентов - явление неоднородное и только сферой студенческой жизни не ограничивается. Тематически с учебой оказалось связано только 18 слов (7,2%) от общего количества. Это - пара (занятия), стрессия (сессия), студак (студенческий билет), батан (отличник), общага (общежитие), курсач (курсовая работа), универ (университет), хвост (несданные экзамены), шпора (шпаргалка), стипуха (стипендия), экватор (середина обучения), абитура (абитуриент), первак (первокурсник), препод (преподаватель), камчатка (студенты на последних партах), зубрила (отличник), скатать (списать), матан (математический анализ).

Учитывая то, что в современном мире не обойтись без знания компьютера, присутствие жаргонизмов, связанных с этой сферой, вполне предсказуемо. Однако жаргонизмов, относящихся к данной группе, всего 11, что составляет 4,3 % от всех собранных слов, например, винт – жёсткий диск, железо – компьютер, километр – гигабайт, скинуть – скопировать.

К воровскому или бандитскому жаргону можно отнести 34 слова, что составляет 11% от общего числа слов (малява, мокруха, пахан, урка, шмон, обезьянник и т.д.).

Чем же объясняется такое преобладание слов данной тематики? Нам кажется, что фильмы (о работе милиции, о криминале), которые смотрят студенты, создают некий ореол романтики, в центре которого находятся далеко не лучшие люди нашего общества. Многие студенты считают, что необходимо знать слова именно этой группы, т.к. употребление их в речи делает тебя «крутым» и значительным.

Частеречный анализ жаргонной лексики показал, что существительных среди анализируемых слов 177 (бабки, байк, башка, водила, грабли,

дискач, дубак, шконка, вертушка, колотун, мобила, шухер, лавешки, калым, барыга, напряги, понты, шмон, маза, чувак, хата, качалка, братан, синяк, ласты, локаторы, угар, фигня, абитура, синька, братва, чурбан, ламер, лузер, гопник, глюки, бойфренд, кипиш, зёма, бухло, сэн-сей, киндер, колеса, пати, треш, малява, мокруха, мыло, торгон, обезьянник, пахан, салага, урка и др.); глаголов — 53 (валить, грузить, влипнуть, засветиться, заценить, хавать, бухать, хомячить, заточить, мандражировать, шмалять, крышевать, тырить, тормозить, тупить, врубаться, вкуривать, скатывать, угарать, кайфовать, втирать, бортануть и т.д.; 16 наречий (клево, прикольно, офигенно, лафа, мощно, типа, потрясно, быренько, по фиг, сто пудов, привально, реально, ништяк, угарно, отстойно, фиолетово); и 4 прилагательных (тухлый, нулёвый, стремный, безбашенный).

В процентном соотношении на существительные приходится 63,4%, на другие части речи 36,6% от общего количества слов.

Явное преобладание существительных свидетельствует, на наш взгляд, о попытке создать при помощи жаргонных номинаций «свой» мир значимых предметов и явлений. Закономерно и большое количество глаголов, передающих важные для носителей жаргона действия и состояния. Значительное количество глаголов в целом соотносимо и с общей динамикой студенческой жизни.

Среди наиболее частотных существительных выделяются следующие тематические группы жаргонизмов:

- 1) бытовая техника (8%): тентель, видак, винда, комп, мафон, клавиша;
- 2) оценочные номинации (7,2%): балда, тормоз, жмот, лох, баран, дятел, козёл;
- 3) название частей тела (7,2%): тыква, локаторы, грабли, ласты, мамон, варежка, шнапапак, башня;
- 4) наименование людей по профессии (деятельности) (6%): училка, мент, барыга, каменда, водила;
- 5) деньги (4,8%): бабки, зелень, капуста, бабосики, мани, тонна, кусок, лимон;
- 6) номинации девушки (4%): герла, чувиха, телка, бейба, тп, лапа, мочалка;
- 7) номинации парня (3,6%): чувак, перец, мажор, туз, лузер, фрик, бой-френд, кореш;
- 8) спортивная сфера (2,8%): барс, мясо, бомжы, армейцы, горчичник, краги;
- 9) Интернет (2,4%): фейк, мыло, бан, игнор, фэйл, инет.
- 10) наименование людей по степени родства (2,4%): сеструха, братан, предки, родаки, шнурки;
- 11) еда (2%): хавчик, бутер, жрачка, макарики, бутик;
- 12) состояние, оценка (2%): кайф, облом, капец, жесь, наезд;
- 13) Наименование праздников (1,6%): туса, днюха, дискач;

14) Наименование жилья (места пребывания) (1,2%): база, хата, обезьянник;

15) дети (1,2%): пупс, киндер, бейбик;

16) обувь (0,8%): кроссы, боты;

17) одежда (0,4%): прикид.

Нетрудно заметить, что большое распространение в студенческой среде получили жаргонизмы-существительные – наименования бытовой техники, оценки, частей тела, людей по профессии, денег.

Нами отмечено, что в лексической системе студенческого жаргона отмечаются присущие лексике в целом отношения: синонимия, антонимия, многозначность.

Синонимия представлена: в именовании парней (чувак, перец, мажор, туз, лузер, фрик, пацик, бой-френд, кореш); в именовании девушек (кентушечка, герла, чувиха, детка, телка, бейба, чикса, лапа, мочалка); в названии частей тела (голова – репа, бубен, кочан, котелок, тыква, башня; руки – клешни, грабли, вёсла, лапы; лицо – морда, фейс, табло; ноги – ласты, лыжи, тапка); наименование жилья (база, хата, обезьянник).

Представлены и антонимы: туз (удачливый человек) – лузер (неудачник); гопник (оборванец) – мажорик (богатый, стильный человек); персик (симпатичный парень) – сухофрукт (некрасивый парень).

Среди жаргонизмов выявлены и многозначные слова: фанера = фонограмма = грудная клетка; стремный = плохой = страшный; гнать = торопиться = врать; валить = быстро убегать = убивать; бомжи = команда Зенит = бесплатные SMS.

Омонимы нами не выявлены.

Все собранные слова были нами также проанализированы на предмет способов их вхождения в жаргон.

Наиболее частотным (121 слово=48,4%) является *переосмысление имеющихся в языке слов*: бабки, база, базарить, барс, башка, башня, борода, борщ, боты, бубен, валить, варежка, влипнуть, втирать, гнать, горчичник, грузить, дед, доставать, дрова, дух, дятел, еврейка, жесть, залипать, зелень, зенки, капуста, качан, клавиша, кореш, косарь, котелок, кусок, ласты, лимон, мажор, мамон, мочалка, мусор, мутить, мыло, обезьянник, окурор, окучивать, пара, перетирать, перец, предки, предъявлять, примочки, развод, репа, рубить, рубль, сваливать, синяк, стрелочник, тапка, телка, тонна, трещать, туз, тыква, хата, хвост, чайник, шестерка, шнурки, экватор и т.д.

На втором месте *придумывание новых слов по имеющимся в языке моделям* (82 слова=32,8%): абитура, бабосики, бакланить, батан, бутик, видак, видюха, глючит, гуглить, днюха, жрачка, жучить, зырить, игнор, инет, капек, качалка, кентушечка, кипишивать, комп, кора, красава, кроссы, курсач, лажа, макарики, матан, махач, музло, музон, нычка, общага, пацики, первак, прикид, стипуха, студак, телек, тентель, туса, универ, чика, чувак, чувиха, шнапак, шпора и т.д.

Менее частотны заимствования из других языков (47 слов=18,8%): бейба, бойфренд, бутер, геймер, герла, гоу, гуд, девайс, кайф, киндер, кул, кэп, лавэ, лох, лузер, мани, свег, систер, супер, тренд, фейк, фейлэ, фейс, фрик, хаер и т.д.

Мы отметили также активную суффиксацию, придающую жаргонной лексике яркую эмоциональность и оценочность: бабосики, днюшка, кентушечка, мажорик, степуха и др.

С целью определить мотивационную базу употребления жаргона и отношение студентов к жаргонизмам мы провели анкетирование студентов 1 курса факультета ППиСО. В нем приняло участие 30 человек.

Его анализ показал, что студенты считают употребление жаргонизмов необходимым условием яркости и выразительности речи, ее экспрессивности и оценочности (11 человек) ее неформального характера (10 человек). В то же время носителями жаргона осознается, что его чрезмерное употребление свидетельствует о низком уровне культуры человека (8 человек). Половина опрошенных (15 человек) понимает, что употребление ими жаргона ситуативно не всегда уместно. Приятно, что ни один из опрошенных не видит в жаргоне средства, обогащающие литературный язык. Жаргон при этом считается 50% опрошенных элементом престижа в молодежной среде. Только двое из опрошенных отметили, что никогда не используют жаргонизмы в своей речи. Нам кажется, что это не совсем объективная оценка ситуации, и практика показывает, что многие жаргонные слова частью студентов просто не воспринимаются как таковые. Подтверждает это и тот факт, что практически все слышат жаргон в чужой речи. Больше половины опрошенных достаточно хорошо ориентируются в жаргонной лексике и всегда понимают значение этих слов. В гендерном аспекте, с точки зрения опрошенных, в большей мере жаргон характеризует речь мужчин: 20 человек (68%) считают, что мужчины используют жаргон чаще. Установлено также, что многие студенты относятся к сленгу как временному явлению в их речи.

Полученные данные будут озвучены на занятиях по «Русскому языку с основами языкознания» при изучении темы «Лексика ограниченного употребления». Также предполагается разработать рекомендации по повышению речевой культуры студентов, обогащению их словарного запаса. Считаем перспективным дальнейшее изучение этой темы с целью выявления динамики языковых процессов в связи с происходящими общественными изменениями.

Литература

Борисова Е.Г. О некоторых особенностях современного жаргона молодежи // Русский язык в школе. 1987. № 3.

Грачев М. А. Арготизмы в молодежном жаргоне // РЯШ. 1996. № 1.

Грачев М. А. Механизм перехода арготизмов в общенародный язык// РЯШ, 1996. N 5.

Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. - М., 2000.

Зайковская Т.В. Пути пополнения лексического состава современного молодежного жаргона. - М., 1994.

Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М., 1989.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка - М., 1992.

Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.

Коваленко В.С.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

Слепые и слабовидящие дети испытывают определенные трудности в овладении словарным составом языка. Они выражаются в несоответствии между большим количеством усваиваемых слов и ограниченным количеством представлений о предметах.

При глубоком нарушении зрения резко сужаются возможности восприятия предметов, находящихся на расстоянии, имеющих большие размеры (деревья, дома), движущихся предметов (машины, животные); затрудняется выделение существенных признаков при восприятии незнакомых объектов, становится невозможным обзор действий и ситуаций в целом. Между тем, при общении с окружающими людьми ребенок слышит названия многих объектов и действий, запоминает эти названия и употребляет их при пересказе услышанного или прочитанного.

У слабовидящих детей наблюдается несколько иная картина: ребенок, имеющий даже сниженный процент зрения, более развит в речевом отношении.

С целью выявления особенностей лексического строя речи слепых и слабовидящих детей нами было проведено исследование, в котором приняли участие 10 детей (учащиеся 1-2 классов школ III-IV вида г. Саратова), трое из которых тотально слепые, остальные - слабовидящие.

Подбор заданий для диагностического обследования проводился нами с опорой на методику Р.И. Лалаевой [Лалаева 2004]. Сложность состояла в том, что для категории слепых детей невозможно применить естественную наглядность. Использовался только словесный материал (так же можно использовать муляжи, тактильный контакт для полноты понимания задания незрячим ребенком, но все это нарушает чистоту эксперимента, который может затянуться во времени).

Были выбраны следующие блоки заданий:

1) Подбор синонимов к словам.

Материалом исследования служили следующие слова: *боец, здание, доктор, смотреть, шагать, торопиться, огромный, радостный*.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и задает вопрос: «Как это можно назвать другим словом?»

2) Подбор антонимов к словам.

Материалом исследования служили следующие слова: *друг, печаль, день, поднимать, брат, говорить, смелый, холодный, легкий, медленно, высоко, близко*.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слову «слово-неприятель», т.е. назови его «наоборот».

Некоторые слова были исключены, так представляли большую сложность для учеников 1-го класса школы для слепых и слабовидящих детей. Из первой методики исчезли слова *боец* и *смотреть*. Из второй – слово *друг*.

В результате обследования удалось получить следующие данные:

1) Некоторые из детей с трудом подбирали антоним к слову *день*. Это происходило с помощью подсказки экспериментатора: «Сейчас день, а спишь ты когда?». Только после наводящего вопроса они могли дать ответ.

2) Слова *поднимать, далеко, близко* – были наиболее сложными, так как у детей данной категории наблюдаются трудности в пространственной ориентировке. Слепые дети правильно подбирали к ним антонимы в том случае, если практическим путем достигали понимания задания.

3) Интерес представляет тот факт, что к слову *холодный* почти все дети подбирали антоним слово *теплый*. Это может быть связано с особенностями чувственного опыта. Слепых детей стараются оградить от опасностей, а горячее может нанести ущерб.

4) С заданием по подбору синонимов дети справлялись лучше. Единственная трудность была в том, что поначалу они, еще не переключив внимание с предыдущего задания, подбирали антонимы, но уточнение инструкции помогло им сосредоточиться.

5) Слабовидящие дети испытывали те же трудности при выполнении заданий, что и слепые, но им требовалось гораздо меньше времени, чтобы дать верный ответ.

Следовательно, можно сформулировать следующие особенности лексического строя речи слепых и слабовидящих детей:

- Дети с трудом понимают слова, связанные с ориентировкой во времени и пространстве;
- Из-за ограниченности чувственного опыта в лексике детей могут не употребляться некоторые слова;
- Понимание значения слов слепым ребенком достигается только практическим путем.

Таким образом, лексический строй речи слепых и слабовидящих детей имеет специфические отличия от лексики детей соответствующего возраста с сохранным зрением. Наблюдаются и определенные различия внутри исследуемых групп детей. Степень сохранности зрения обуславливает характер и степень проявления недоразвития лексической стороны речи. Знание данных особенностей необходимо для успешной организации коррекционно-воспитательного процесса.

Литература

Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: учебное пособие для высших учебных заведений. - М., 2000.

Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М., 2004.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. - СПб., 1998.

Кошечкина О.В.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОТБОРУ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ КОНСПЕКТА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ (НА ПРИМЕРЕ КОНСПЕКТА ФРОНТАЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ «ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗВУКОВ [П]-[Т]-[К]»)

Содержание любого логопедического занятия зависит от темы, цели и подчиненных им коррекционно-образовательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-воспитательных задач. Традиционно за каждым типом логопедического занятия закреплены обязательные этапы, соблюдение которых обеспечивает эффективность и системность логопедической работы. Однако реализация различных направлений деятельности может быть вариативной и во многом зависит от индивидуального стиля работы логопеда. В грамотной разработке содержательного компонента урока ярко проявляется профессиональная компетенция логопеда и его творческий потенциал.

По характеру отношения специалиста к составлению конспекта логопедического занятия, по нашему мнению, можно выделить два основных подхода: стандартизированный и творческий.

Стандартизированный подход характеризуется однообразием и некой упрощенной традиционностью работы. При таком подходе на протяжении длительного времени логопед не меняет форму логопедических занятий, однообразно проводит их этапы (например, организационный момент, дыхательную или артикуляционную гимнастику). Логопедический урок в таком случае сводится к «сухому» выполнению необходимых упражнений. Минусы обозначенного подхода очевидны: постепенно интерес к занятиям

у детей снижается, могут наблюдаться отказы от выполнения заданий и отказы посещения логопедических уроков.

Подчеркнем, что в данном случае речь идет именно о содержательном компоненте – стандартизированный подход к соблюдению основных этапов урока необходим и является главным условием достижения результата. В каждом уроке обязательны и организационный момент, и динамическая пауза, и специализированные логопедические виды работ, но они должны содержать элемент новизны и разнообразия в плане содержания.

Второй обозначенный подход – творческий – полностью соответствует данному положению, поскольку связан с поиском интересных для детей форм работы, видов деятельности и обеспечивает уникальность, неповторимость каждого логопедического урока. При творческом подходе логопед стремится украсить традиционные этапы занятия различными сказками, игровыми моментами, практическими заданиями. Сохраняя при этом методическую стройность и традиционную последовательность этапов урока, он обеспечивает заинтересованность детей в посещении занятий.

Но творческий подход должен осуществляться не только на уровне разнообразия форм урока и его структурных компонентов. Очень важно, чтобы логопед профессионально относился и к отбору лексического материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы логопедический урок был насыщен лексикой, максимально соответствующей его теме и цели, но в то же время был интересен детям. Лексика должна продумываться не только на уровне проговариваемого детьми материала, но и на уровне названий этапов урока, имен сказочных героев, привлекаемых для работы, действий, которые они совершают и предметов, с которыми они сталкиваются.

Рассмотрим практические особенности реализации данного положения на примере конспекта фронтального логопедического занятия «Дифференциация звуков [п]-[т]-[к]».

Логопед выбрал интересную форму логопедического занятия – «игра-путешествие». В содержании конспекта он предусмотрел использование сказочных героев. И все имена героев, а также названия предметов, с которыми играют эти герои логопед разработал по принципу их максимального наполнения звуками [п]-[т]-[к] (соответственно теме).

Имена главных героев – **Потапка**, **Путалка**, **Паук**. Изображая походку медведя в самом начале урока, дети проговаривают слово «**топ**». При анализе артикуляции звуков дети попадают на волшебную **полянку**. Во время динамической паузы дети вместе с **Потапкой** варят **компот**, потом распутывают **паутинку Паука**. Работа над связной речью объединена с практической деятельностью по изготовлению **платков** для **Поли**, **Кати** и **Тома** (дети подбирают для них **квадратные**, **треугольные** и **круглые заплатаки**).

Таким образом, каждый этап урока разработан с учетом максимального включения звуков [п]-[т]-[к] в используемый лексический материал. Та-

кой подход обеспечивает комплексную работу над речевым и всесторонним развитием ребенка и реализует тему занятия в полном объеме.

В заключении приводим полный конспект указанного логопедического занятия.

Тема занятия: «Дифференциация звуков [п]-[т]-[к]»

Цель занятия: научить детей дифференцировать звуки [п]-[т]-[к]

Задачи занятия:

1) **коррекционно-образовательные:** развитие фонематического восприятия (на материале звуков [п]-[т]-[к]), уточнение артикуляционных укладов звуков [п]-[т]-[к]; формирование умения дифференцировать эти звуки в слогах и словах; формирование правильного речевого дыхания; развитие пассивного и активного словаря (работа над обобщающими понятиями фрукты и овощи), грамматического строя речи, описательной связной речи;

2) **коррекционно-развивающие:** развивать внимание, воображение, мыслительную деятельность дошкольников, представления о геометрических фигурах; мелкую моторику.

3) **коррекционно-воспитательные:** воспитывать познавательный интерес, творческую активность, аккуратность, дисциплинированность.

Возраст и логопедическое заключение детей: старшая группа (5-6 лет), ОНР III уровня

Оборудование: индивидуальные зеркала, плюшевый медвежонок, цветки с рисунками (индивидуальные и 3 больших цветка на доску), игрушка - паук, ортопедические резиновые коврики, муляжи фруктов и овощей, игрушечная кастрюля, раздаточный материал для поделки - платка.

Ход занятия:

Деятельность логопеда	Деятельность детей	Примечания
1. Организационный момент (2-3 мин)		
-Здравствуйте, ребята! Сегодня мы с вами отправимся в путешествие в волшебную страну, где живет медвежонок Потапка. Вы хотите стать его друзьями? Он очень веселый, но немного неуклюжий. С ним случи-	Дети приветствуют логопеда, соглашаются отправиться в путешествие. Идут к партам и садятся на свои места.	Дети не сразу садятся за парты, а сначала, раскачиваясь, изображают походку медведя. На полу логопед заранее раскладывает дорожку из резиновых ковриков («лесных кочек») и дети проходят через

лась беда... он заблудился. Давайте поможем ему найти дорогу домой! Он живет в лесу, где много кочек. Чтобы помочь Потапке, нужно аккуратно обойти эти кочки, и тихо-тихо сесть на свои места.		эту змейку к своим партам, проговаривая при этом: -Топ-топ-топ... (звучит фонограмма песни «Раз морозною зимой (минус))
2. Игра «Эхо» (развитие фонематического восприятия) Постановка цели занятия (3 мин)		
-Молодцы. А вот, кажется, и Потапка! Он услышал, что вы хотите ему помочь, и бежит к вам. Вы слышите? -Но он никак не может вас найти... Помогите ему... он будет кричать вам слоги и слова, а вы повторяйте их. -Хорошо! Вы повторили все слоги без ошибок! Потапка нашел нас! -Привет, Потапка! Логопед (за Потапку): - Здравствуйте ребята! вредная лесная волшебница Путалка запутала мне дорогу домой. И без вашей помощи я никак не смогу с ней справиться. Она везде расставила ловушки со звуками [П,	Дети на слух повторяют слоги: па, та, ка, па-та, ка-па; па-па-та, па-та-па, та-па-па, та-па-та...; ка-та-ка, та-ка-ка, та-ка-та, ка-та-та...; па-та-ка, ка-та-па, па-ка-та, та-па-ка...; -Привет, Потапка!	Логопед с помощью барабана незаметно для детей изображает топот медведя Логопед показывает медвежонка (плюшевая игрушка). Он здоровается с ребятами

Т, К], и я никак не могу научиться различать их. Вы мне можете? -Хорошо, как только вы научите меня различать звуки [П, Т, К], я сразу смогу найти дорогу домой.	-Да!	Дальше логопед говорит от имени медвежонка
Артикуляционная гимнастика (3 мин)		
-Путалка хочет проверить, какие вы ловкие. Она специально подобрала самые хитрые упражнения для язычка. Но у нас есть зеркала, они помогут нам! Если вы правильно повторите все упражнения, мы доберемся до волшебной полянки.	Вместе с Потапкой дети выполняют статические и динамические артикуляционные упражнения, необходимые для правильного произношения звуков [п]-[т]-[к]: «Улыбка-трубочка» «Пошлепаем губами» «Лопаточка» «Иголочка» «Постучим за верхними зубами» «Горка» «Качели»	Логопед следит за правильностью выполнения упражнений
Дыхательная гимнастика Артикуляционные уклады звуков [п]-[т]-[к] (5 мин)		
-Молодцы! Вы правильно сделали все упражнения. Теперь мы попали на полянку звуков. На ней растут прекрасные цветы. А на цветках сидят бабочки. Давайте поможем им взлететь. На большие бабочки мы будем дуть сильно, а на маленькие – аккуратно, тихо. Помните, что вдох нужно делать через нос.	Дети дуют тихо и сильно Дети сдувают бабочек с полянок, которые логопед раздает каждому на стол. Потом дети по очереди выходят к доске и переворачивают лепестки цве-	Логопед следит за правильностью дыхания На доске – 3 цветка. на каждом лепестке этих цветов прикреплены рисунки с изображением предметов, названия которых начинаются со звуков [п]-[т]-[к] (для 1 звука – 1 цветок). Для звука [п]: Платок, палка, парк, павлин, пастух. Для звука [т]: танк,

А теперь посмотрите на большую поляну на доске. Тут 3 цветка. На каждом лепестке цветка – какие-то предметы. Нужно определить первый звук в их названиях, и вспомнить, как правильно произносить этот звук.	тов. Они называют первый звук слов и все вместе вспоминают, как правильно произносятся звуки [п]-[т]-[к]: [п]: Звук согласный – есть преграда - губы Губы сомкнуты, потом сильный толчок воздуха разрывает «замочек» Язык спокойно лежит за нижними зубами Голосок не дрожит – звук глухой [т]: Звук согласный – есть преграда – язык. Кончиком он стучит за верхними зубами. Сильный толчок воздуха (подставляем ладонь) прорывает преграду. Звук глухой - горлышко не дрожит. [к]: Кончик языка внизу, за нижними зубами, Язык выгнут горкой и спинкой прижимается к небу (потолку в домике язычка). Воздух сильно толкает язык, прорывает преграду.	трон, тополь, торт, табурет. Для звука [к]: кот, капуста, кран, колбаса, конверт. Логопедом используется язычок из ткани. Дети сравнивают толчки воздуха тыльной стороной ладони, поднесенной ко рту.
-Молодцы! А теперь произнесите эти звуки еще раз и скажите, чем они похожи.	- Все звуки не тянутся, не поются (они согласные), они глухие, и все как будто взрываются от воздуха.	
<i>Динамическая пауза (3 мин)</i>		
-Хорошо, мы объяснили Потапке, чем по-		Используется большая игрушечная ка-

хожи и чем отличаются эти звуки. но медвежонок очень устал и захотел есть. А есть пока нечего. Давайте поможем медвежонку сварить компот. Вот большая кастрюля, а на полянке (палатке) – много фруктов и овощей. Скажите, из чего варят компот? -Правильно! И вы сейчас должны собирать в кастрюлю только фрукты. Овощи мы трогать не будем. Собирать фрукты начинаем тогда, когда зазвучит музыка, и за один раз можно класть в кастрюлю только 1 фрукт. Всем понятны правила? - Начинаем игру!	-Из фруктов! -Да!	кастрюля и муляжи фруктов и овощей. После выполнения задания логопед проверяет кастрюлю. Дети называют все фрукты. Овощи также называются детьми и убираются в корзину.
Отработка произношения звуков в слогах и словах (3 мин)		
Ребята, Путалка никак не успокоится! Она пошла за помощью к пауку. Тот сплел паутину, и нам нужно распутать ее. А для этого повторяйте за пауком слоги и добавляйте такой же слог в конце последнего слова.	Па-па-па – я догнал клопа Ту-ту-ту – паутину я плету Ток-ток-ток – сяду на цветок	Дети проговаривают только слоги
А сейчас попробуйте добавить в конце запутанных пауком слов звуки П, Т или К так, чтобы получились слова	Самолет..., со..., ма..., са-ла..., компо..., вени..., ко..., плато...	

Творческое задание		
-Молодцы. Но теперь Путапка решила дать вам последнее задание. Она взяла у трех девочек платки и стерла с них все узоры. Помогите вернуть узоры на платки девочек. Чтобы догадаться, какие узоры были на платках – посмотрите на заплатку на каждом из них.	Дети указывают на форму заплатки и потом украшают платки: -Это платок Поли. На нем заплатка – квадрат... и т.п. Дети отвечают, что у Поли был платок с квадратами, у Томи – с треугольниками, а у Кати – с кругами.	Каждому ребенку на стол раздается по 3 платка. В них прорезаны отверстия разной формы и даны цветные фигуры-заплатки для их заполнения. Дети вклеивают их в платки. Потом каждый ребенок рассказывает, где платок Поли, Томи или Кати.
Подведение итогов занятия (2 мин)		
-Молодцы! Вы справились со всеми заданиями, и теперь Потапка попадет домой, к маме и папе. -Скажите, какие звуки мы учились различать вместе с Потапкой? -Чем они похожи? -Чем отличаются?	-П, Т, К. -Ответы...	
Организованное окончание занятия (1 мин)		
-Вы помогли Потапке. Он теперь дома и говорит вам СПАСИБО! -И вы должны попрощаться с ним!	-Пока, Потапка! (произносит каждый ребенок)	

Литература

Алифанова Е.А. Логопедические рифмовки и миниатюры. Пособие для логопедов и воспитателей логогрупп. - М., 1999.

Филичева Т.Б. Основы логопедии. - М., 1989.

Борисова Е.А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. - М., 2008.

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ДОУ

С каждым годом растет количество детей с различными нарушениями речи. Это результат недостаточного внимания со стороны родителей, замена живого общения с ребенком телевидением, увеличение частоты общих заболеваний детей, плохая экология и т.д. Поэтому необходимо искать новые, более эффективные и интересные детям формы коррекции речи. Учитывая все это, в нашем детском саду был организован кружок «Логоритмика». Его посещают дети старшей группы. Наполняемость группы 10 человек. Занятия проходят один раз в неделю, длительностью 25 минут.

Цель кружка: профилактика и преодоление речевых расстройств путем развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой.

Задачи:

1. Оздоровительные задачи:

- укрепление опорно-двигательного аппарата;
- развитие дыхания;
- воспитание чувства равновесия, правильной осанки.

2. Образовательные задачи:

- формирование двигательных навыков и умений;
- развитие ловкости, выносливости;
- развитие переключаемости, координации движений.

3. Воспитательные задачи:

- развитие чувства ритма;
- воспитание положительных личностных качеств;
- формирование организаторских способностей.

4. Коррекционные задачи:

- исправление нарушенных функций;
- развитие речевой функциональной системы.

Основополагающий принцип проведения занятий - взаимосвязь речи, музыки и движения.

Логоритмика является наиболее эмоциональным звеном логопедической коррекции, сочетающая исправление нарушений речи с развитием сенсорных и двигательных способностей детей. Под влиянием логоритмических занятий у детей дошкольного возраста происходят значимые изменения в звукопроизношении, словообразовании, в накоплении активного словарного запаса.

Занятия включают в себя здоровьесберегающие технологии, что не только благотворно влияет на весь организм ребенка, но и способствуют

максимально эффективному повышению уровня звукопроизношения, овладению структурой слова, расширению словарного запаса детей дошкольного возраста. Кроме того, логоритмика с использованием здоровьесберегающих технологий оказывает благотворное влияние на здоровье ребенка: в его организме происходит перестройка различных систем, например, сердечно-сосудистой, дыхательной, речедвигательной. Дети с большим удовольствием выполняют дыхательные и оздоровительные упражнения, игровой массаж и самомассаж.

Занятия логоритмики составлены с опорой на лексические темы. Каждое занятие представляет собой тематическую и игровую целостность. В сюжете занятий используются рассказы и сказки русских и зарубежных писателей, русские народные сказки, которые подбираются в соответствии с возрастом детей, что позволяет решать коррекционные задачи в игровой форме. Логоритмические занятия включают следующие виды упражнений:

Речевые упражнения	Развитие выразительности речи, речевого слуха и речевой памяти.
Пальчиковая гимнастика	Развитие мелкой моторики, координации движений рук и пальцев. Поскольку речь формируется под влиянием импульсов, идущих от рук.
Музыкальные и музыкально-ритмические игры с музыкальными инструментами.	Развитие речи, внимания, умения ориентироваться в пространстве. Развитие чувства ритма, темпа.
Игровой массаж	Снятие излишнего мышечного тонуса, утомления, умственного напряжения.
Пение песен	Развивает память, внимание, мышление, музыкальный слух, укрепляется голосовой аппарат
Логопедическая (артикуляционная) гимнастика.	Укрепление мышц органов артикуляции, развитие их подвижности

Чистоговорки для автоматизации и дифференциации звуков.	Автоматизируются звуки, язык тренируется выполнять правильные движения, отрабатывается четкое, ритмичное произношение фонем и слогов.
Гимнастика для глаз	Способствует укреплению зрения
Фонопедические упражнения.	Развивают силу и высоту голоса, укрепляют голосовой аппарат. В холодное время года упражнения выполняются в качестве профилактики простудных заболеваний.
Подвижная музыкальная игра.	Тренируют детей в координации слова и движения, развивают память, быстроту реакции на смену движений. Воспитывают чувство коллективизма, сопереживания, ответственности, приучают выполнять правила игры.
Танцевальные упражнения	Развитие мышечно-двигательной сферы. Способствуют доброжелательным отношениям между детьми. В танцах не оценивается качество выполнения движений, что раскрепощает ребенка и наделяет смыслом сам процесс его участия в танце.
Игра на внимание	Развитие внимания, восприятия, фонематического слуха, координации движения; эмоциональности, позитивного самоощущения.

В структуру занятия я не всегда включаю все перечисленные элементы. Последовательность коррекционной работы планируется в соответствии с характером речевых нарушений, индивидуальных и возрастных особенностей детей. Упражнения логопедической гимнастики выполняются сидя: такое положение обеспечивает прямую осанку, общее расслабление мышц тела. В нее я включаю статические и динамические упражнения для языка и губ. Дозировку повторений одних и тех же упражнений определяю с учетом характера и тяжести речевого нарушения. Детям, которым не удастся овладеть артикуляционными навыками, оказываю целенаправленную индивидуальную помощь. В результате в конце учебного года у детей значительно

улучшается произношение свистящих, шипящих и сонорных звуков; речь становится более четкой, выразительной.

Большое значение на логоритмических занятиях имеет музыка. На занятиях я активно использую компьютер, DVD-центр, магнитофон, музыкальные инструменты. Дети выполняют движения под музыкальное сопровождение с четко выраженным ритмом, а с моей стороны осуществляется контроль за точностью их выполнения. В итоге у детей развивается речевой слух, речевая память, чувство ритма.

Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения на занятиях я также провожу под музыкальное сопровождение. Главной задачей этих игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями. Упражнения мы разучиваем поэтапно: сначала движения, затем текст, потом все вместе. Овладение двигательными навыками, разучивание стихотворений и песен с движениями, пальчиковых игр, проходит ненавязчиво, в игровой форме. У многих детей на начало учебного года не развита общая и мелкая моторика рук. В результате проведения логоритмических упражнений у большинства детей наблюдается положительная динамика: улучшается моторика рук, координация речи с движением, активизируется речь, поскольку речь формируется под влиянием импульсов, идущих от рук.

При работе над дыханием я обращаю особое внимание на развитие продолжительного, равномерного выдоха у детей. Хорошо развивает продолжительность выдоха и мелодико-интонационную сторону речи - пение. Я стараюсь подбирать эмоционально-выразительные, образные песни с доступным текстом, фразы в которых были короткими. Таким образом, у большинства детей укрепляется голосовой аппарат, нормализуется речевое дыхание. Дети меньше болеют, так как фонетические упражнения применяются в качестве профилактики простудных заболеваний в холодное время года.

В занятия логоритмики включаю коммуникативные игры и танцы. Разучивание танцевальных движений проходит поэтапно. Большая их часть построена на жестах и движениях, выражающих дружелюбие, открытое отношение людей друг к другу, что дает детям положительные и радостные эмоции. Игры с выбором участника или приглашением позволяют задействовать малоактивных детей. В коммуникативных танцах и играх я не оцениваю качество выполнения движений, это позволяет ребенку раскрепоститься и наделяет смыслом сам процесс его участия в танце-игре. К концу учебного года, такие дети становятся более эмоциональными, подвижными, активными.

Я считаю, что логопедическая ритмика полезна всем детям. Особенно она важна для малоактивных детей, так как эти занятия создают положительный эмоциональный настрой к речи, мотивацию к выполнению логопе-

дических упражнений. В результате использования логоритмики у детей прослеживается положительная динамика речевого развития.

Неоднократно, по просьбе родителей логоритмические занятия были показаны на родительских собраниях. Многие из них считают, что кружок «Логоритмика» является наиболее эффективным и результативным методом преодоления речевых нарушений у детей. Практика показывает, что регулярные занятия способствуют нормализации речи ребенка вне зависимости от вида речевого нарушения, формируют положительный эмоциональный настрой, учит общению со сверстниками.

ЛОГОРИТМИКУ по праву можно считать праздником красивой речи для детей!

Максимова Ю.В., Бочкарева Т.А.

ШТРИХИ К РЕЧЕВОМУ ПОРТРЕТУ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА

Проблема речевого портрета является частным направлением исследования языковой личности. По мнению С.В. Леорды, «речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность» [Леорда 2006: 59–60].

При описании речевого портрета особое внимание исследователей уделяется четырем аспектам: а) особенностям языковых единиц разных уровней; б) особенностям речевого поведения (этикетные формулы, речевые клише, прецедентные феномены, языковая игра); в) лингвокультурологическим особенностям (отражение культуры в языке); г) рефлексии персонажей и метаязыковым пометам.

Цель нашей работы: изучить особенности речевого поведения студентов-логопедов 1 курса.

Задачи работы:

1. Изучить теоретические аспекты заявленной темы;
2. Провести анкетирование студентов и на его базе анализ особенностей речевого поведения студентов-логопедов.
3. По результатам анализа выявить типизированные черты речевого поведения и попытаться их интерпретировать.

В.И. Карасик определяет речевое поведение как «осознанную и неосознанную систему коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека» [Карасик 2004:84].

В центре нашего внимания были этикетные формулы, употребляемые студентами, речевые клише, прецедентные феномены и языковая игра. Также мы затронули некоторые аспекты речевой культуры, нашедшие свое отражение в вопроснике анкеты, предложенной студентам-логопедам первого курса (17 человек).

В анкете было 8 вопросов:

7. Какие этикетные формулы вы используете для приветствия и для прощания (с близкими, с одноклассниками, с официальными лицами).

8. Какие речевые клише (устойчивые обороты, стандартные вопросы, стандартные ответы) вы используете в общении (с близкими, с одноклассниками, с официальными лицами).

9. Используете ли вы в своей речи прецедентные тексты (цитаты из книг, фильмов, реплики персонажей мультфильмов, фразы из песен и т. д.): да/нет, какие? (с близкими, с одноклассниками, с официальными лицами).

10. Используете ли вы языковую игру (например, намеренное искажение слов для создания яркого словесного образа, придумываете ли собственные слова? Приведите примеры, если используете.

11. Знаете ли вы какие-нибудь студенческие афоризмы? Приведите примеры.

12. Используете ли вы иноязычные заимствования в ситуации общения?

13. Используете ли вы жаргон и в каких ситуациях?

14. Используете ли мат? В каких ситуациях?

Кратко представим полученные результаты.

Оказалось, что большинство опрошенных (14 человек) при приветствии и прощании используют довольно стандартные *этикетные формулы*. С близкими и одноклассниками это чаще всего «Привет», «Доброе утро» или несколько шутливое обращение на Вы при встрече «Здравствуйте ...», обращение на Вы с просьбой «Не могли бы Вы...». 3 человека при общении с друзьями и одноклассниками используют этикетные формулы: «Салют», «Здоровки», «Здорово», «Не прошло и года». Обращение может начинаться со слов «девчули», «красотки». Обращение к друзьям часто включает имя, при этом в составе имени регулярно используется суффикс **-к-**, например, Светка, Юлька. Также часто используются прозвища, например, сокращение от фамилии: Максимова- Макс. При прощании наиболее частотны формулы: «Пока», «Покеда», «Адъёс», «На созвоне», «Досвидос». В общении с официальными лицами используются стандартные речевые этикетные формы официально-делового стиля: «Здравствуйте», «Добрый день», «Извините, пожалуйста», «Скажите, пожалуйста», «До свидания», «До встречи».

Для выражения просьбы в официальной обстановке используются такие формулы, как «Дай, пожалуйста», «Можно я возьму», «Принеси, пожалуйста». Просьба по отношению к друзьям и близким в неофициальной обстановке оформляется при помощи: «Дай погонять», «Тебе же нетрудно».

Употребление этикетных формул приветствия, прощания, просьбы, таким образом, свидетельствует о том, что студенты-первокурсники имеют представление о речевых различиях официально-делового и разговорного стилей и употребляют указанные формулы уместно ситуации.

Анализ используемых в речи студентов *клише* показал, что наиболее частотное их употребление связано с ответом на вопрос «Как дела?» («Что нового?», «Как жизнь?», «Чё как?») - «Как сажа бела», «Пока не родила», «Жизнь бьет ключом и все по голове», «Жива пока что».

Их употребление свидетельствует, на наш взгляд, о формализации вопроса, не требующего развернутого ответа об истинном положении дел, что в лингвокультурном плане вполне соотносимо с европейской традицией и может говорить о ее влиянии, в частности через сеть Интернет.

Анализ использования *прецедентных текстов* позволил создать некоторое представление о кругозоре студентов-первокурсников.

Итак, используются:

- **цитаты из фильмов:**

- «Блин блинский» - сериал «Универ». Эта цитата уместна в тех случаях, когда необходимо выразить своё разочарование в чём-либо;

- «Я отправляюсь в чертоги разума» - современный сериал о Шерлоке Холмсе. Так можно сказать, когда человек размышляет о чём-то и не хочет, чтобы его отвлекали;

- «Минуточку, я записываю» - «Кавказская пленница». Чаще всего эта цитата употребляется в прямом смысле, когда необходимо попросить человека что-то рассказывать или читать помедленнее.

- «Птичку жалко» - «Кавказская пленница». Данная цитата может употребляться в качестве ироничного сожаления о чём-либо;

- «А вас я попрошу остаться» - «Семнадцать мгновений весны». Данная цитата употребляется в ситуациях, когда хотят поговорить с человеком о чём-либо наедине.

- **цитаты из мультфильмов:**

- «Улыбаемся и машем» - «Мадагаскар». Это выражение употребляется в тех случаях, когда необходимо утаить что-либо и сохранить при этом невозмутимое выражение лица;

- «Давайте жить дружно» - «Кот Леопольд». Так говорят в ситуациях, когда назревает конфликт;

- «Я справлюсь, справлюсь... Мне конец...» - «Ледниковый период-1». Так говорят, когда, зная, что в одиночку не справиться, кто-то пытается «выкарабкаться» самостоятельно.

- **цитаты из рекламы:**

- «Всё будет Соса-Солла». Так говорят, когда имеют в виду, что всё будет хорошо;

- «Утро добрым не бывает». Данную цитату можно употребить, когда человек не выспался и у него с утра нет настроения.

- **цитаты из книг:**

- «Быть или не быть» - «Гамлет» У. Шекспир. Так говорят, когда человек колеблется между двумя какими-либо решениями и никак не может выбрать из них что-то одно, самое верное;

- «Остапа понесло» - «Двенадцать стульев» И. Ильфа и Е. Петрова. Данная цитата употребляется в тех случаях, когда кто-то начинает очень эмоционально и с упоением о чём-то рассказывать;

- «Спасение утопающих – дело рук самих утопающих» - «Двенадцать стульев». Так говорят, когда имеют в виду, что лучше полагаться только на себя и самому решать проблемы.

- **цитаты из песен:** «Ла-ла-ла, всё будет хорошо» - М. Фомин «Всё будет хорошо». О благоприятном прогнозе ситуации.

- **пословицы:**

- «Кто первый встал, того и тапки». Употребляется в тех случаях, если кто-то кого-то опередил, по той причине, что раньше вспомнил о чём-то, и если это помогло занять ему более выигрышную позицию;

- «Поздно пить Боржоми, когда почки отказали» употребляется, когда случилась неприятность.

- **студенческие афоризмы:**

- «От сессии до сессии живут студенты весело». Это наиболее часто встречающийся афоризм, его употребляют, когда хотят сказать, что, не считая экзаменационных недель, в остальное время студенты живут без особых забот;

- «Кто не был студентом, тому не понять, как хочется есть, как хочется спать». Данный афоризм является примером двух постоянных проблем студентов, которые являются их характерным отличием от школьников;

- «Наш девиз непобедим: мы не учим, но сдадим!». Данный афоризм отражает неизменный принцип части студентов, которые умудряются затратить на подготовку к экзаменам минимум времени и при этом сдать на приличную оценку.

Показательно, что прецедентные тексты используют в своей речи 8 человек из 17. Оставшиеся 9 человек отметили, что не используют прецедентные тексты при общении.

Аналогичным образом выглядит ситуация с использованием в речи студентов *языковой игры*.

Ответы на данный вопрос показали, что 9 опрошенных не используют языковую игру при общении.

А остальные 8 человек используют намеренно искажённые слова и словосочетания. Например, «клёвски», «здоровски», «крышняк едет», «обнимашечки», «клубешник», «учебос».

Не менее яркой чертой речевого портрета современного студента является использование *иностранных слов* в процессе общения. Очень многие слова заменяются иностранными эквивалентами. Например, «фейл» вместо русского «провал» или «ошибка»; «риали» - вместо «действительно», «на самом деле»; «абсолютли» - вместо «абсолютно», «совершенно» или «безусловно»; «хард» - вместо «тяжело». Можно услышать «I'm so sorry» вместо «извини» или «прости».

Также частотны в речи студентов *жаргонизмы*. Только 4 опрошенных ответили, что не используют их в своей речи.

Остальные студенты используют жаргонизмы, «когда необходимо сделать акцент на чём-либо», «когда ударятся мизинцем ноги об косяк», «всегда». Всех первокурсников большинство называет «перваки», абитуриентов и период поступления называют «абитура». Также используются такие жаргонизмы, как «студак», «универ», «зачётка». Всё это помогает несколько упростить и ускорить речь, а также это своеобразный способ влиться в студенческий коллектив.

Заставляют задуматься и ответы на вопрос об использовании мата. Только 5 опрошенных из группы не используют в своей речи мат. К сожалению, подавляющее большинство группы, а это 12 студентов, указало на то, что редко, но используют мат в ситуациях «высокого эмоционального напряжения», «когда злятся», и это служит для них «способом эмоциональной разрядки».

Радует, однако, тот факт, что при этом мат многие студенты стараются заменять эвфемизмами. Например, когда студент очень чем-то расстроен, можно сказать «зашибись», «пипец», «блин», «капец», «песец».

Итак, каков же он, речевой портрет современного студента-первокурсника? Попробуем обозначить некоторые его черты. Он социально адаптирован, открыт для общения, способен уместно и адекватно ситуации использовать все языковые средства, имеющиеся в его арсенале. Справедливости ради следует отметить, что арсенал этих средств не очень велик количественно и не отличается качественным разнообразием. Оставляет желать лучшего речевая культура студента. Не украшают речь современного студента большое количество жаргонизмов, не всегда оправданное употребление иностранных слов, ситуативно частотное употребление табуированной лексики. Отметим в то же время, что студенты самокритичны, наличие проблем в языковом и культурном планах осознают и пытаются их решать. Надеемся, что наше исследование поможет студентам-первокурсникам посмотреть на свою речь со стороны и сделать соответствующие выводы.

Литература

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.

Леорда С. В. Речевой портрет современного студента [Электронный ресурс] автореф. дис. канд. филол. наук. – Саратов, 2006.

**КОНСПЕКТ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНО-
ГО ВОЗРАСТА. ТЕМА: ЗВУК «Ш». ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ КУКЛЫ
МАШИ**

Цель: закрепление навыков различения и четкого произношения звука Ш в слогах, словах и фразах.

Задачи:

1. Закреплять умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, работать над предложением.
2. Обучать звуко-слоговому анализу слов.
3. Определять место звука в слове.
4. Развивать фонематический слух, память, внимание, мышление.
5. Воспитывать интерес к занятиям.
6. Содействовать воспитанию взаимопомощи и коллективизма.

Оборудование: игрушки (кукла Маша, медведь, матрешка, петрушка, кошка, мышь, лошадь, неваляшка), предметные картинки в названиях которых звук Ш, цветовые символы звуков.

Ход НОД:

I. Организационный момент.

Садится тот, кто определит, сколько в слове слогов. Словарный материал: *душ, кошка, ландыш, катушка, шутка, шуба, камыш, каша, шар, шапка, уши, мыши, шахматы, Маша.*

II. Знакомство с новым материалом.

Вносится кукла.

«Это - Маша!»

Вспомните имена, в которых есть звук Ш (Саша, Наташа, Катюша, Ксюша, Паша).

Скажите ласково имя Маша (Машенька).

Сегодня Машенька приглашает нас на свой день рождения. Мы побываем у нее в гостях и познакомимся с новым звуком Ш.

1. Дети отвечают на вопрос логопеда, с каким звуком они сегодня будут знакомиться.
2. Артикуляция звука
3. Характеристика звука (согласный, всегда твердый, глухой).
4. Речевая зарядка.

Услышали мыши про Машин день рождения и зашептались: «Ша-шо-ши (вопросительно). Шу-шо-шу (с просьбой). Шта- што-шту (утвердительно). Шва-шво-швы (радостно)».

5. Игровое дидактическое упражнение «хлопни в ладоши, если услышишь».

- а) слог со звуком Ш: *са-шо-жу-ши-шу-ша-сы ща- шу- чи-жи-ша* и т.д;
б) слово со звуком Ш: *кушетка, жаворонок, самовар, шелест, площадь, полушубок, часовщик, шуршать, мышеловка, сковорода, лягушка.*

6. Развитие слухового внимания и памяти:

- а) игровое упражнение «Подари Маше слова, в которых встречается звук Ш»

Словарный материал: (*ружье, машина, клещи, жук, шина, жаба, петушок, часовщик, кушетка, шапка, лягушка, весна, вещи, мышка, желуди, полушубок, самовар, щавель*).

- б) дидактическая игра «Запомни и повтори для Машеньки».

Словарный материал: (*мишка,мышь, шина, шашки, шишка*); (*ишишка, подушка, ковш, мешок, машина*); (*кошка, лягушка, шапка, шкаф, шалаш*); (*душ, ловушка, шутка, пушка, кашка*).

7. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Кого пригласила Маша на день рождения? (выставляются игрушки: *петух, петрушка, матрешка, неваляшка,мышь, кошка, медведь, лошадь*).

8. Определение позиции звуков в словах.

Что подарили гости Машеньке?

- а) На 1-ую полосу поставьте «подарки» (картинки) со звуком Ш в начале слова.

- б) На 2-ую полосу поставьте «подарки» со звуком Ш в середине слова.

- в) На 3-ую полосу со звуком Ш в конце слова.

III. Динамическая пауза «Кот и мыши»

IV. Развитие фонематического восприятия.

Машенька предлагает нам поиграть в игры «Звук потерялся» (*мы...ка, ко...ка, лягу...ка, мо...ка*), «Звук заблудился» (*ткаф, мытка, ката, Мата*).

V. Звуковой анализ слов: Маша, каша.

VI. Составление предложений.

Игровое упражнение «Составь предложение» (*семь, Маша, лет; подарить, Маша, мишка; Маша, у, игрушка; Маша, мишка, играть, с*).

VII. Рефлексия.

Литература

Баскакина И.В. Название: Логопедические игры. – М., 2009.

Волина В.В. Занимательное азбукоеведение. - М., 1991.

Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. - М., 2000.

Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. - М., 1995.

Кузнецова Е.В., Тихонова И.А. Ступеньки к школе. - М., 1999.

Лопухина И.С. Логопедия: 550 занимательных упражнений для развития речи. - М., 1995.

Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. № 2.

Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. - М., 2003.

Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. - М., 2002.

Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. - М., 1996.

Панченко А.Д., Русакова М.С., Крючков В.П.

ИЛЛЮСТРАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В МАССОВОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (На материале басен И.А. Крылова)

Актуальность исследования. В связи с традиционно активным изучением басен И.А. Крылова в общеобразовательной и специальной (коррекционной) образовательной школе актуальным является совершенствование методики их изучения на уроках литературы/чтения.

Многообразие жанровых разновидностей иллюстраций к басням Крылова предопределено художественными особенностями басен и ставит учителя в ситуацию выбора иллюстраций для работы с изучаемым текстом. Возрастает актуальность поисков путей работы с иллюстрацией при освоении литературных произведений.

Цель: исследование специфики иллюстраций различных художников к басням И.А. Крылова как визуальных параллелей к литературным текстам.

Задачи: выявление корпуса басенных текстов И.А. Крылова и иллюстраций к ним, представленных в учебниках для общеобразовательной и коррекционной школы VIII вида; определение специфики басен И.А. Крылова с опорой на теорию басни Л.С. Выготского; классификация иллюстраций к басням Крылова и выявление их методических возможностей в процессе освоения произведения.

Методологической основой при изучении басен Крылова в школе является положение о значимости принципа наглядности, заявленного в свое время К.Д. Ушинским в книге «Родное слово» (1864): «Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов и - ребенок усвоит их налету. ... Попробуйте одно и то же происшествие рассказать двум детям, одинаково способным: одному — по картинкам, другому без картинок, — и вы оцени-

те тогда все значение картинок для ребенка... ... Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова ... - начните показывать картинки, и класс заговорит». Иллюстрация способствует полноценному восприятию литературного текста, развивает сферу пассивного и активного воображения. Иллюстрация как специфическая художественная разновидность наглядности требует методического осмысления.

Методологически значимым является и наблюдение Л.С. Выготского над особенностями басни И.А. Крылова. По Л.С. Выготскому, басня И.А. Крылова относится к области поэзии, а не логики (как у Эзопа и других баснописцев). В поэтической басне важен образ, который исключает примитивную аллегоричность и однозначность трактовки. Эта особенность басен Крылова открывает простор для различных художественных интерпретаций, порой самых неожиданных. Басня И.А. Крылова «бесконечно разнообразна по своим психологическим жанрам, и в ней действительно заложено зерно всех видов поэзии» – и сатиры, и драмы, и лирики. «Мы видели у Крылова и психологическое зерно трагизма в «Волке на псарне», ... и зерно лиризма в «Стрекозе и Муравье». Поэтому и жанровый диапазон иллюстраций к басням Крылова многолик: от драмы до лирики [См.: Выготский 1986: 11-149]. Из этой установки Выготского вытекает и его основное **методическое требование**: при изучении басни И.А. Крылова необходимо акцентировать не её мораль (это обедняет содержание), а художественные достоинства: пластичность, психологизм, богатство и точность русского языка. Разумеется, никто не отменяет главной отличительной особенности басни - её морально-этического пафоса и он безусловно актуален для школы.

С точки зрения психологии и современной методики обучения чтению роль иллюстрации многообразна:

- **в сфере эмоций** при освоении литературного произведения иллюстрация, визуализируя образы произведения, способствует более эмоциональному переживанию описываемых событий как первой ступени восприятия текста;

- **в сфере воображения** иллюстрация развивает пассивное и активное воображение учащихся, способствует осознанному, в идеале - творческому восприятию произведения;

- **в сфере осмысления произведения** иллюстрации к ключевым эпизодам текста расставляют смысловые акценты и формируют представление о содержании произведения в целом.

В современную – визуальную эпоху возросла роль иллюстрации к литературному произведению (особенно в младших классах) и должны возрасти методические требования к ней.

Басни И.А. Крылова и в общеобразовательной, и в коррекционной школе изучаются активно. См. таблицу:

<i>Название басни</i>	<i>Общеобразовательная школа (начальные классы)</i>	<i>Коррекционная школа VIII вида</i>
<i>Волк и ягненок</i>	6 класс	
<i>Ворона и лисица</i>	3, 5, 6 классы	3,5 классы
<i>Слон и моська</i>	4,5 классы	
<i>Лебедь, щука и рак</i>	1,2,5,6 классы	8 класс
<i>Мартышка и очки</i>	1 класс	
<i>Стрекоза и муравей</i>	2 класс	4 класс
<i>Волк на псарне</i>	5,6,8 классы	8 класс
<i>Два мальчика</i>	6 класс	
<i>Свинья под дубом</i>	5,6 классы	8 класс
<i>Квартет</i>	6 класс	5 класс
<i>Обоз</i>	8 класс	
<i>Трудолюбивый медведь</i>	3 класс	3, 4 классы

Сюжет басни «Волк и ягненок» имеет давнюю историю в мировой литературе. Встречается этот сюжет уже у древнегреческого автора Эзопа (около 600 г. до н.э.). См. **Эзоп. Волк и ягненок:** "Волк увидел Ягненка, который пил воду из речки, и захотелось ему под благовидным предлогом ягненка сожрать. Встал он выше по течению и начал попрекать ягненка, что тот мутит ему воду и не дает пить. Ответил ягненок, что воды он едва губами касается, да и не может мутить ему воду, потому что стоит ниже по течению. Видя, что не удалось обвинение, сказал волк: "Но в прошлом году ты бранными словами поносил моего отца!" Ответил ягненок, что его тогда еще и на свете не было. Сказал на это волк: "Хоть ты и ловок оправдываться, а все-таки я тебя съем!"» [http://krotov.info/lib_sec/26_ae/aezo/p_01.htm].

Совершенно очевидно, что сюжет здесь разработан в дидактическом ключе и довольно схематичен. Эта басня может быть интересна и прочитана, в том числе в школе, с моральной точки зрения, не более, но и не менее. Басня Эзопа показывает: кто заранее решился на злое дело, того и самые честные оправдания не остановят. Конфликт басни – этический. Здесь нет социального аспекта, как у Крылова, нет и крыловской изобразительности и выразительности, она - басня -просто другая, в отличие от Крылова. И если какой-либо художник решится иллюстрировать эту басню, он будет ограничен в своей интерпретации: ему придется изобразить реального Волка и реального Ягненка. Самые же интересные, яркие иллюстрации созданы именно к басне Крылова, что мы и покажем в дальнейшем.

Другой важной вехой в освоении сюжета стала басня **«Волк и ягненок» Лафонтена** (1621 - 1695). Приведем дословный перевод. Текст открывается, как впоследствии и у Крылова, моральной сентенцией:

Довод сильнейшего всегда наилучший:

Мы это покажем немедленно.

Ягненок утолял жажду

В потоке чистой волны;

Идет Волк натошак, ищущий приключений,

Голод его в эти места влек.

"Откуда ты такой храбрый, чтобы мутить воду?"

— Говорит этот зверь, полный ярости.

— "Ты будешь наказан за свою храбрость."

— Сир, отвечает Ягненок, пусть Ваше Величество не гневается;

Но пусть посмотрит,

Что я утоляю жажду

В потоке

На двадцать шагов ниже, чем Ваше Величество,

И поэтому никоим образом

Я не могу замутить вашу воду.

— Ты ее мутишь, сказал жестокий зверь,

— И я знаю, что ты злословил обо мне в прошлом году.

— Как я мог, ведь я еще не родился тогда?

— Сказал Ягненок, — я еще пью молоко матери.

— Если не ты, то твой брат.

— У меня нет брата.

— Значит, кто-то из твоих.

Вы меня вообще не щадите,

Вы, ваши пастухи и ваши собаки.

Мне так сказали: мне надо отомстить."

После этого, в глубь лесов

Волк его уносит, а потом съедает,

Без всяких церемоний.

См.: [http://suseki.de/audio-mp-3/10-basni-krylova-audio/14-volk-i-jagnenok].

Лафонтен, как и Эзоп, осуждает реальные жизненные моральные принципы, которые позволяют торжествовать сильнейшему. Образы басни натуралистичны, восходят к реальным представителям животного мира, однако с точки зрения художественной выразительности и убедительности заведомо проигрывают басне Крылова. Конечно, дословный перевод не дает полного представления о художественной стороне басни, и все же очевидно, что речь персонажей в этой басне интонирована довольно механистично: роли, т.е. голоса, розданы по воле автора и речь персонажей в принципе однородна. У Крылова же персонажи говорят со свойственной их характерам интонаций и гораздо более выразительны. Басню И.А. Крылова здесь не приводим, поскольку она известна каждому русскоязычному читателю.

Сюжет Волка и Ягненка породил разнообразные изобразительные интерпретации. Иллюстраций - и лирических, и сатирико-

социальных, и натуралистических, и наивно-детских - можно встретить десятки. Все их уже невозможно обозреть, и в Интернете они ныне легко доступны. Выделим некоторые, наиболее типичные, разновидности и охарактеризуем возможности их методического использования в школьной практике.

1. Сюжетно-событийная (зоологическая) визуализация сюжета.

В иллюстрациях этой разновидности изображаются реальные волк и ягненок, как в зоологической энциклопедии. См. иллюстрации Г. Доре и А.П. Сапожникова:



Волк и ягненок. Иллюстрация к басне Лафонтена. Худ. Г. Доре.



Волк и ягненок. Худ. А.П. Сапожников.

Такие иллюстрации акцентируют естественные животные инстинкты, более или менее удачно отражают морально-этический конфликт басни. Методическая ценность и недостатки сюжетно-событийных иллюстраций к басне заключаются в следующем:

- они комментируют образы произведения, воссоздают обстановку действия и образы персонажей;
- развивают пассивное воображение учащихся, опредмечивают значение слова, придают ему наглядность.

Ценность сюжетно-событийных иллюстраций к басне снижается из-за их излишней конкретики: на первый план выходят «натуральные» волк и ягненок как представители животного мира.

Но и среди иллюстраций этого рода встречаются довольно выразительные - за счет усиления характерности и психологизма образов басни именно как представителей животного мира, как в иллюстрациях к басням Крылова. Классической, чаще всего встречающейся иллюстрацией в школьных учебниках на протяжении десятилетий стала иллюстрация А. Лаптева к крыловской басне:



Сюжетно-событийные иллюстрации к басням Крылова более выразительны, чем к басням Лафонтена, так как опираются на богатые экспрессивные, пластичные возможности крыловских басен. Такова иллюстрация А. Лаптева к басне «Волк и ягненок», которой свойственны характерность и психологизм. Здесь композиция образов, их масштабы относительно друг друга, как и позы, а также цветовая символика (антитеза темного и светлого – добра и зла), драматизация фона, на котором изображен злодей, и идиллический фон, на котором изображен агнец, - всё способствуют созданию драматичной напряженности и предопределенности.

Как правило (исключений практически не наблюдается) учебники лишь включают иллюстрации к басням Крылова, но не предполагается работа с иллюстрацией и не раскрывается специфика языка изобразительного искусства. Между тем иллюстрация обладает богатыми возможностями для проведения подобной работы.

Можно предложить следующую методику работы с данной иллюстрацией. В целях развития творческого воображения предложить ученикам после прочтения басни подготовить мизансцену (прием словесного рисования): разместить персонажей в пространстве, определить фон действия, позы, настроения героев. Соотнести собственную картину с созданной художником.

Возможны вопросы к данной иллюстрации художника:

- Какими средствами художник, в отличие от автора басни, воплощает в образах мораль: «У сильного всегда бессильный виноват»?

- Насколько удачна композиция, расстановка и положение, позы героев? (масштабы героев, зависшая в воздухе лапа Волка, Ягненок на коленях и т.п.)

- Почему иллюстрация выполнена не в цвете, а в черно-белом графическом исполнении? (темная фигура волка и светлая – Ягненка).

- Как можно объяснить фон, на котором изображен Волк?

- Во всем ли художник следует тексту басни? Какие вы находите отличия?

2. Следующая разновидность иллюстраций - **социально-аллегорические интерпретации сюжета**. Одна из самых ярких и известных, тоже часто включающихся в школьных учебниках - иллюстрация худ. Е. Рачёва:



Волк и ягненок. Худ. Е. Рачёв.

Появление социально-аллегорических иллюстраций-обобщений обусловлено содержанием басни Крылова - помимо естественного животного инстинкта в басне Крылова присутствует социальная сатира, особенно выразительно проявляющаяся в их речевом поведении: Волк в басне «**кричит**», а не говорит, ему свойствен начальственный тон – «**я голову с тебя сорву**»; Волк пренебрежительно относится к нижестоящему на социальной лестнице, называет Ягненка снисходительно «**приятель**»; Волк часто повторяет «**Я**», «**мне**», «**мое**», мнения других его не интересуют.

Возможные вопросы к иллюстрации:

1. Какими средствами художник передает сатирический план басни?

2. Объясните композицию рисунка: поза волка и Ягненка.

3. Какие детали рисунка характеризуют социальное положение и, как следствие, психологическое состояние персонажей?

4. Почему этот рисунок выполнен в цвете?

3. Оригинальными, характерными для последнего времени стали **игровые интерпретации сюжета басни «Волк и ягненок»**

Игровые иллюстрации к басне не являются традиционными. И это вполне естественно и оправдано в том числе и с точки зрения методической. Игровая иллюстрация может и должна восприниматься на фоне традиционных, классических иллюстраций, тогда будет более очевидной её «изюминка». Примером может служить следующая иллюстрация худ. С.А. Соколова к басне «Волк и ягненок» из Книги для чтения для 9 класса вспомогательной школы (авторы-составители Н.К. Сорокина, Н.П. Комкова. М., 1990):



В этом учебнике для 9 класса к басне предлагаются вопросы, которые следовало бы скорректировать, разнообразить и вообще сделать более интересными для детей и, самое главное, более соответствующими характеру данной иллюстрации:

1. Зачем пришли Волк и Ягненок к ручью?
2. С какой целью Волк затеял спор с ягненком?
3. Как ведет себя в споре Ягненок?
4. Наглость Волка и беззащитность Ягненка проявляются в их речи. Докажите это примерами из текста бани.
5. Объясните смысл первой строки. Докажите, что первая строка выражает мораль всей басни.
6. Прочитайте басню в лицах.
7. Какие строки басни употребляются как пословицы?

Как видим, помещенная в учебнике иллюстрация сама по себе не привлекла внимание составителей, осталась не востребованной. Между тем она может служить хорошим методическим материалом для развития творческой фантазии, формирования умения видеть специфику изобразительного искусства в сравнении с литературным текстом.

Возможно предложить к иллюстрации следующие вопросы:

1. В чем заключается отличие рисунка от басни? Какие появились новые элементы персонажи?
2. Почему рисунок заключен в условную деревянную раму?
3. Зачем художник нарисовал еще и Ворону в качестве зрителя разыгрываемой сцены?
4. Прокомментируйте позы персонажей, а также наличие ножа и вилки у волка.

Комментарий учителя. Рисунок графический, не цветной, но с ним не сравнится никакая цветная иллюстрация. Ситуация переводится художником в игровой план, что вполне соответствует эстетической природе басни и зрительскому опыту детей после серии мультфильмов «Ну, заяц, погоди!» Рисунок заключен в раму, что уже подчеркивает условность происходящего, ведь читатель имеет дело не с реальными волком и ягненком, а с аллегорическими художественными образами. Намерения Волка совершенно прозрачны, Волк и страшен, и смешон одновременно, ведь басня – это условно-аллегорический жанр. Ягненок, стоящий навтыжку перед всемогущим кровожадным Волком, замечателен: он – сама чистота и невинность, да и солнышко на его стороне, хотя и подёрнуто облачком. Ворона, с любопытством наблюдающая за развитием событий, также уместна в этой раме – она становится отстраненным зрителем разыгрываемой на её глазах драмы. Волк и ягненок не должны быть натуральными на иллюстрации, в таком случае они убьют художественную условность и прелесть басни.

Игровая иллюстрация отражает игровой, условно-аллегорический характер басни Крылова, в отличие от предшествующих иллюстраций других художников. Волк у Крылова не только кровожаден, он и **лицемер**, он хочет придать вид законности своим незаконным действиям. Ищет все новые аргументы, которые Ягненок легко опровергает и это приводит Волка в раздражение. В конце концов автор срывает с Волка маску законника и обнаруживается подлинная суть самодура. Таким образом, перед нами разыгрывается как бы театральная сцена, что и послужило основой для художественной интерпретации сюжета худ. С.А. Соколова.

На основании анализа характера иллюстраций к сюжету басни «Волк и ягненок» можно сделать следующие выводы.

1. Басни И.А. Крылова относятся к жанру условно-аллегорических **поэтических** (художественных) **произведений**, что обуславливает множественность их интерпретаций.

2. Правомерно выделить три основных типа иллюстраций к басне «Волк и ягненок»: **сюжетно-событийные** (зоологические), **социально-аллегорические** (сатирические), **игровые**. Каждая из иллюстраций правомерна и отражает одну из граней басни Крылова.

3. В ходе осмысления иллюстраций к басням Крылова предложена методика работы с иллюстрациями - предложены вопросы к каждому типу рисунков.

4. При изучении басен Крылова в общеобразовательной и коррекционной школе иллюстрации остаются, как правило, невостребованными: учебники не нацеливают учеников на работу с иллюстрациями и на постижение специфики языка изобразительного искусства в отличие от искусства словесного. Мы считаем, что подобная работа в рамках уроков чтения (интегрированных уроков) должна проводиться, и она направлена на актуализацию всех уровней восприятия произведения: эмоционального, развития пассивного и творческого воображения, логического осмысления (осмысления идейно-художественного содержания).

Литература

Книга для чтения: Учебник для 9 класса вспомогательной школы / Авт.- сост. Н.К. Сорокина, Н.П. Комкова. - М., 1990.

Выготский Л.С. Анализ басни // Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1986.

Лафонтен. Волк и ягненок [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://suseki.de/audio-mp-3/10-basni-krylova-audio/14-volk-i-jagnenok>.

Эзоп. Волк и ягненок [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://krotov.info/lib_sec/26_ae/aezo/p_01.htm.

Петрович О.Г.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Инклюзивное образование, проект «Наша новая школа», программа «Образование для всех» - эти и другие действовавшие и действующие направления развития современного российского среднего образования привели к тому, что во многих школах появились категории детей, с которыми педагоги практически не работали, а именно дети с ограниченными возможностями здоровья. Одной из категорий детей, к которым требуется особый подход, методика работы с которыми еще полностью не проработана и на самом деле требует дальнейшего изучения, являются дети с расстройствами аутического спектра.

Имеющиеся исследования речевого развития детей с расстройством аутического спектра свидетельствуют, что в большинстве случаев, если не брать тяжелые формы, лексическая наполненность и грамматическая правильность речи этих детей не менее, а иногда и более развита, нежели у их сверстников. Как правило, у них большой лексический запас, хорошо развитая способность им пользоваться [Иванов, Демьянчук 2004: 14], но основная проблема этих детей - сложности с адекватной коммуникацией,

накладывают отпечаток на то, что и как эти дети говорят. Поэтому считается, что основной задачей логопеда при работе с этой категорией детей является необходимость развития навыков речевого взаимодействия и коммуникации [Хаустов 2013: 46]. Но не будем забывать о том, что у таких детей также есть нарушения звукопроизношения, недостаточно развитый навык звукового анализа и синтеза и другие проблемы, с которыми также необходимо работать.

Приступая к логопедическим занятиям с аутичными детьми, необходимо хотя бы в общих чертах иметь представление о том, что это за дети, какие у них особенности, что можно делать, а что нежелательно, чтобы избежать лишних ошибок и не оттолкнуть от себя ребенка. Основываясь на этих знаниях и должна вестись дальнейшая работа. Стоит отметить, что дети с расстройствами аутического спектра также бывают совершенно разные, с разной потребностью в общении, с разными формами выражения коммуникации и т.д., поэтому логопедическая работа должна строиться в зависимости от индивидуальных особенностей этого ребенка. Дети с расстройствами аутического спектра как никто нуждаются в индивидуальном, ситуативном подходе, так как, только зная особенности поведения, что ребенок любит, чем увлекается, можно успешно и нетравмирующе для него строить коррекционный процесс.

Аутичных детей в общеобразовательной школе можно разделить на две основные группы – дети с проявлениями мутизма и «разговорчивые» дети. Со вторыми намного проще, потому что они достаточно много говорят, хотя не всегда отвечают на поставленные вопросы и задания. Дети с мутизмом намного более сложные для обследования, так как они просто не отвечают на вопросы, не говорят ничего или говорят очень мало. В обоих случаях адекватное логопедическое обследование детей возможно только тогда, когда учащийся привыкнет к логопеду, а также когда педагог узнает индивидуальные и поведенческие особенности ребенка. Обследование, как и последующая работа с аутистами, должно строиться на основе зрительной опоры. Для аутичных учащихся, например, сложно придумать слова на заданный звук, вообще задания, где нужно что-то придумать, задания на воображение для них затруднительны, они в подавляющем большинстве случаев не будут выполнены. При этом выбрать из представленных картинок те, в которых присутствует нужный звук – это задание для аутистов понятно и вполне реализуемо.

Построение логопедического занятия должно быть основано и на общих особенностях аутичных детей. Как показывает практика, фронтальные занятия с устоявшимся набором заданий вызывают у таких детей некоторую активность и мотивацию эти задания выполнять. В таких случаях дети даже проявляют инициативу, что у них встречается нечасто, поднимают руку, хотят выйти к доске или ответить, при том, что подобное поведение для них не свойственно. Однако что-то привычное, хорошо им знакомое, пред-

сказуемая схема урока или заданий входит в их зону комфорта, и они вполне успешно с этими заданиями справляются. Тяга к устоявшимся стереотипным схемам выполнения заданий также проявляется и на индивидуальных логопедических занятиях, когда дети с воодушевлением выполняют привычные задания и с меньшей охотой какие-то новые.

Особенности детей также сказываются и на подборе наглядного и речевого материала для занятий. При работе с детьми с расстройствами аутичного спектра достаточно быстро можно выявить их предпочтения или нелюбовь к каким-то предметам, ситуациям и т.п., что необходимо учитывать при подборе материалов к занятиям. Во-первых, это спасает от лишних переживаний ребенка, если вдруг ему что-то неприятно или не нравится, зачастую выражающихся в слезах или испорченном настроении, что не способствует эффективному занятию. Во-вторых, создает для ребенка комфортную мотивирующую обучающую ситуацию, активизирует его интерес и деятельность. Например, при работе с одной из учащихся с аутичным поведением нежелательно было применять картинки или речевой материал, так или иначе связанный в ее мировоззрении со злом или насилием. Такие слова как «меч», «ломать», «колдовать» и прочие вызывают у нее недовольство и портят ей настроение, в то время как отсылки к красоте, цветам и животным, наоборот, поднимают мотивацию к работе. Другой ученик выполнял все задания спокойно и в полной мере, если держал в руках куклу-перчатку, изображающую кота, на протяжении долгого времени увлеченно делал все упражнения, связанные с этой игрушкой. В дальнейшем охотно откликался на речевой материал, который был связан с этим животным. Другой ученик, находясь под впечатлением от мультфильма, активно вовлекался в учебный процесс, если в формулировке задания была связь с персонажами этого мультфильма. Сложность работы с подобными детьми заключается в том, что педагогу необходимо суметь быстро сориентироваться, перестроить задание или сам учебный процесс под выявленные интересы аутичного ребенка.

Кроме внимательного и индивидуального подбора наглядного и речевого материала также необходимо во время всего образовательного процесса при работе с детьми с расстройствами аутичного спектра проявлять понимание к особенностям их поведения и мировоззрения, в чем-то подстраиваться под их образ действия и мышления. Например, многие учащиеся не любят учить стихи наизусть, при этом могут сколько угодно раз их прочитать, один из учеников отказывался рисовать квадраты в звуковой схеме, упорно заменяя их кругами, другой, при звуковом анализе слова называл квадраты и треугольники «семафорчиками» или «смурфятами». Как правило, дети с расстройствами аутического спектра часто отвлекаются на интересующие их темы, хотят поделиться этим, как правило, это одна и та же история, например, одна ученица обязательно рассказывает о том, где был и что делал ее отец, другой пересказывает номера вагонов трамвая, на кото-

ром он ехал в школу, а также даты следующих занятий и т.д. Излишняя настойчивость в том, чтобы ребенок делал все как нужно или как все остальные с этими детьми или не срабатывает, или срабатывает на один раз, до следующего такого задания.

Вообще главной задачей педагога, в том числе и логопеда, при работе с аутичными детьми – это соединить два мира в одно целое, чтобы мир ребенка находил для него отражение во внешнем мире, таким образом ему будет проще действовать в нем. А также педагогу необходимо быть мобильным, чтобы при отказе ребенка выполнять задание, например, так преобразовать это же задание, чтобы оно привлекло ребенка, или заменить его подобным, но с привычной для аутиста схемой его выполнения, вписать задание в его мир.

Литература

Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. - СПб., 2004.

Хаустов А. Образовательные условия для ребенка с аутизмом // Здоровье детей. 2013. № 11.

Полякова Е.П.

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Научный руководитель – проф. Ю.В. Селиванова

Принцип коммуникативной направленности обучения предполагает, что процесс образования учащихся будет приближен к реальной коммуникации (жизни). На занятиях должны решаться такие задачи, цель которых – включение учащихся в коммуникацию. Для достижения главной цели – формирование коммуникативной компетенции личности, в первую очередь необходима практическая деятельность, выполнение коммуникативных (речевых) упражнений.

Человек, являясь социальным существом, с рождения нуждается в общении с окружающими людьми. Для того чтобы общаться, человек должен владеть специфическими знаниями и умениями, как правило он овладевает ими в процессе освоения социального опыта, который достался нам от прошлых поколений. Психологи и педагоги рассматривают высокий уровень коммуникативной компетенции (или высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков), как одно из условий способствующих благополучной адаптации к окружающей среде.

У детей с умственной отсталостью слабо развиты предпосылки формирования коммуникативной компетентности (коммуникативных умений и

навыков). Это связано с тем, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью обнаруживаются качественные изменения познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы.

Учёные отмечают, что данной категории детей свойственна эмоциональная незрелость, нестабильность и полярность чувств, как правило, дети импульсивны, часты случаи проявления гнева или обиды.

У умственно отсталых школьников степень развития внимания достаточно низкая, внимание легко рассеивается, его сложно концентрировать на одном объекте. Воображение у детей с интеллектуальной недостаточностью неточно, схематично, фрагментарно. Процесс восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью пассивен, имеет замедленный темп. Все операции мышления недосформированы. Особенности памяти таковы, что всё новое дети с умственной отсталостью усваивают медленно, после частых повторений, но воспринятое скоро забывают, а также не умеют использовать полученные знания в практической деятельности [Петрова 2002: 41, 67, 121].

У школьников с интеллектуальной недостаточностью наравне с обозначенными особенностями психических процессов отмечаются недостатки в формировании речевой деятельности. Сложное взаимодействие анатомо-физиологических, психологических, социальных факторов определяет качественное своеобразие процесса речевого развития, большую распространённость и стойкость нарушений речи у детей с интеллектуальной недостаточностью. Оказываются недосформированными все стороны речи – лексика, фонетика, грамматика. Наблюдаются ошибки в восприятии и понимании обращённой речи, нарушение процесса письма и чтения, в целом у детей снижена потребность в речевом общении. Как было сказано выше, общение является важным фактором формирования личности, это один из главных видов деятельности человека. Социализация личности невозможна без общения, и поэтому так важно развивать коммуникативные умения и навыки, коммуникативную активность у умственно отсталых школьников.

Шипицына Л.М. отмечает, «что личностные и деловые отношения складываются между детьми с нарушением интеллекта трудно и медленно. Для них характерны неадекватность реакций и неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Умственно отсталым школьникам сложно понять интересы партнера по общению и соотнести свои личные интересы с общими интересами коллектива» [Шипицына 2005: 116].

Дефектологи и логопеды должны искать способы активации и формирования коммуникативных умений и навыков. Для того чтобы разработать план, в соответствии с которым будет проводится коррекционно-логопедическая работа, необходимо для начала выявить исходный уровень сформированности коммуникативных умений.

При организации исследования коммуникативных умений и навыков отмечались особенности монологической, диалогической речи, владение лексической и грамматической семантикой детьми с умственной отсталостью.

Так же при изучении коммуникативных умений детей проводят наблюдение за общением в естественных условиях: на занятиях, прогулке, в игровой деятельности. Обращается внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать его, выслушивать собеседника, ясно выражать свои мысли и понимать чужие.

Анализируя полученные в ходе исследования результаты, можно сделать вывод, что коммуникативные умения у детей с умственной отсталостью имеют такие черты, как недостаточная адекватность включения в ситуацию общения, отсутствие ориентации на собеседника в процессе диалога, малоразвернутость и фрагментарность связных высказываний.

Положительные результаты в формировании коммуникативных умений и навыков достигаются при использовании разнообразных игр и упражнений на уроках развития речи.

На уроках школьников важно учить не только говорить, но и слушать то, что говорят окружающие. Работа строится на основе интересов детей. Это помогает добиться больших результатов не только в бытовых ситуациях, но и на спланированных игровых занятиях.

При обучении общению на уроках развития речи следует воспитывать:

- организованность и выдержку;

- умение адекватно вести себя в школе, дома и в общественных местах;

- умение выполнять правила поведения на улице;

- умение критически относиться к своим поступкам.

В работе с умственно отсталыми школьниками на уроках развития речи используем упражнения подражательно-исполнительного и творческого характера, импровизации, разыгрывание сказок, проводятся беседы, школьники учатся анализировать предложенные ситуации, сочиняют истории на заданные темы.

Важно в процессе коррекционного обучения создавать условия, которые способствовали желанию детей общаться. Нельзя упускать из виду и работу над техникой речи. Работать над речевым дыханием, развивать артикуляционный аппарат, добиваться качественного звучания речи.

Необходимо уделять внимание развитию невербальных проявлений активности у детей, обучать детей выражать эмоции, а также понимать эмоциональное состояние окружающих людей. Для этого на занятиях по развитию речи активно используются упражнения для мимической мускулатуры. Дети с помощью мимики учатся выражать основные эмоциональные состояния. В этом помогают интересные игры и упражнения, например игра «зеркала» - одна часть детей, это зеркала, а другая часть может пред-

ставить себя в различных образах, задача зеркал, точно отражать выражения лиц и движения детей; упражнение «изобрази эмоцию», игра «фантазии» направлена на **развитие коммуникативных способностей, эмпатии, воображения**; «прочитай письмо» цель этой игры: **развитие способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям и объединять разные изображения единым сюжетом** и т.д. [Минаева 2001: 17-18]. После проведения игр, инсценировок происходит обсуждение увиденного. В этот момент обогащается словарь школьников с умственной отсталостью словами, обозначающими различные эмоциональные состояния людей.

Лингвистические игры помогают обогащению словарного запаса, формированию грамматического строя, развитию фонематического восприятия и интонационной выразительности речи, и самое главное с их помощью дети учатся использовать имеющиеся знания, умения и навыки в речевой деятельности. Используются такие игры: «слова приятели», «закончи предложение», «кто скажет больше», «на что похоже», «доскажи словечко», «сочиним историю» и т.д.

Развитию коммуникативной компетентности у умственно отсталых школьников способствует моделирование проблемных и игровых ситуаций, которые могут возникнуть в реальной жизни. Например, как здороваться со старшими, как обращаться к продавцу, как позвонить в кино и узнать расписание сеансов, а также многое другое. Выполняя определённые роли в процессе игры и общения, ребёнок психологически настраивается на речевые действия, ожидаемые от него в определённой ситуации.

Активизирует формирование коммуникативных умений у школьников с умственной отсталостью использование инсценировок, игродраматизаций, использование сюрпризного появления игрушек, персонажей.

Все вышеуказанные методы и приёмы, используемые на уроках по развитию речи, направлены на активизацию речевой деятельности школьников с нарушением интеллекта и обеспечивают интенсивное речевое общение, воспитывают умение работать в сплочённом, дружном коллективе. В результате повышается активность и инициативность детей.

Диагностические данные помогают проследить динамику в развитии коммуникативных умений у учащихся в процессе коррекционной работы и наметить дальнейшие направления работы.

Литература

1. *Минаева В.М.* Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М., 2001.
2. *Петрова В.Г.* Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие. - М., 2002.

3. *Шипицына Л.М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб., 2005.

Попеко Е.В.

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Часто руки знают, как решить загадку,
С которой интеллект боролся напрасно!
К.Г. Юнг

Речь – это ведущее средство и форма общения. Она имеет деятельностный характер и выступает условием полноценного существования человека в социуме. В зависимости от того, насколько сформирована, богата и чиста речь ребенка, зависит, может ли он без труда, открыто и свободно излагать свои мысли, расширять кругозор и полновесно общаться с окружающими детьми и взрослыми.

Нарушение речи всегда отражается на поведении и деятельности ребенка. Дети, у которых наблюдается задержка речевого развития, часто становятся замкнутыми, молчаливыми, нерешительными. Причина этому – осознание недостатков своей речи. Наиболее важно полноценное, правильное произношение ребенком звуков и слов на этапе подготовки к школе, ведь письменная речь формируется на основе устной речи, а недостатки речи могут привести к неуспеваемости уже в начальных классах.

Между тем, современное поколение – это особенные дети, талантливые, креативные, осваивающие компьютер параллельно с освоением речи и умением ходить, - и конечно, они ориентируют современную педагогику на совершенствование приемов и методов образовательной, информационной и коррекционной работы с более современным подходом. Поэтому в работе по развитию речи, кроме традиционных методов, нужно использовать инновационные методы и формы педагогической деятельности. На сегодняшний день методов нетрадиционного воздействия известно достаточно много. Но как показывают наблюдения, особый, интерес у дошкольников вызывают речевые игры на песке. Именно поэтому меня как педагога в настоящем и логопеда в будущем, заинтересовали увлекательно организованные занятия с использованием песочной терапии.

Принцип «терапии песком» предложил Карл Густав Юнг, быть может, естественная потребность «возиться» с песком, и сама его структура подсказали великому Юнгу эту идею. Ведь песок состоит из мельчайших крупинок, которые только при соединении образуют любимую нами песочную массу [Грабенко, Зинкевич – Евстигнеева 2002: 3].

Большую лепту в развитие «песочной терапии» внесли отечественные педагоги Института специальной педагогики и психологии г. Санкт - Петербурга, которые и явились авторами ряда книг по этой теме. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. «Чудеса на песке. Песочная игротерапия», Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. «Игры в сказкотерапии», Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. «Как помочь "особому" ребенку», Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. «Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии».

Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребёнка. Именно поэтому мы, взрослые, можем использовать песочницу в ходе развивающих и обучающих занятий. Строя картины из песка, придумывая различные истории, мы в наиболее органичной для ребёнка форме передаем ему наши знания и жизненный опыт, события и законы окружающего мира [Большебратская 2010: 2].

Песок – сказочный материал. Он обладает способностью завораживать человека – он податлив, способен принимать любые формы: быть легким и ускользающим, сухим или влажным, плотным и пластичным.

Игры с песком способны отвлечь, расслабить ребенка, заинтересовать, таким образом, обеспечивая наиболее успешное выполнение задания.

Для занятий рекомендуется использовать водонепроницаемый деревянный ящик (размером 50*70*10) для индивидуальной или подгрупповой работы. Для работы с группой песочница должна быть большего размера (100*140*10см). Данные габариты подобраны с учетом зрительного восприятия и дают возможность представить «Мир, как на ладони». Дно ящика необходимо покрасить в небесный цвет, или в голубой, ведь он обозначает море, воду. Борта тоже покрасить в голубой цвет, ведь это - небо и воздух. Песок необходимо насыпать слоем приблизительно 5-7 см. Песок должен быть просеянным, промытым и прокаленным. Можно так же использовать цветной песок, дошкольники экспансивно откликаются на яркие впечатления. Подборка небольших игрушек, их высота должна быть не больше 8 см. В коллекцию должны входить: человеческие персонажи; животные; транспорт; растения; предметы природы; сказочные герои; бросовый материал; деревянные, пластиковые буквы и цифры; различные геометрические фигуры.

Обычно используются игры, которые предлагают Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и Т.М. Грабенко в «Практикуме по креативной терапии».

Артикуляционная гимнастика является подготовительным этапом в постановке и автоматизации звуков. Ее так же можно проводить в песочнице, например, упражнение «Чачели» - двигать языком ритмически «вверх - вниз», а указательным пальцем в такт движению языка водить по песку в аналогичном направлении.

Песочные игры на формирование диафрагмального дыхания. Для того чтобы ребенок понял, что означает диафрагмальное дыхание ему необхо-

можно дать следующие инструкции: набрать воздух через нос, плечи не поднимать, и надуть живот «мячиком», выдыхать плавно, стараться дуть так, чтобы струя воздуха была долгой. Далее предложить, например, игру: сделать неглубокую канаву перед машиной, предложить струей воздуха сравнить дорогу и помочь машине выехать. Засыпать фигурку тонким слоем песка, ребенок должен сдуть воздушной струей песок и сказать, что было спрятано.

При работе с использованием песочницы решаются поставленные задачи по развитию фонематического слуха, и с успехом происходит работа по автоматизации и дифференциации звуков. Для развития фонематического слуха, например, необходимо детям выбрать фигурки или карточки с нужным звуком, из предложенных логопедом. Для автоматизации определенного звука то же задание можно использовать с активным названием слов – фигурок, слов – карточек. Например, собрать в шифоньер только те вещи, в названии которых есть звук [л]: платье, шляпа, сарафан, брюки, пиджак, майка и др. Соответственно, ребенок проговаривает слова, перенося карточки, фигурки в песочницу. Или произнося звук [л], чертить указательным пальцем дорожку на песке синхронно произнося звук [л]. Соответственно, так можно прорабатывать и другие звуки. Эпизод с шифоньером так же можно применить и в работе по дифференциации звуков. Например, звуки [р] - [л]. Представляются на «супервижн» перемешанные карточки с изображением предметов одежды и обуви. После просмотра дети должны разделить поле песочницы на две половинки и разложить карточки с одним звуком в одну часть, а в другую со звуком – оппозиционером. Работая над развитием фонематического слуха и над развитием звуковой стороны речи, можно предложить выбрать предметы одежды с определенным звуком в начале, середине и конце слова. А так же предложить составить предложение с заданным звуком.

Схожие сюжеты можно проигрывать с животными, овощами, предметами мебели, посуды. На сегодняшний день в дидактических наборах представлено большое разнообразие карточек и предметов.

А что же можно сделать в песочнице по обогащению и закреплению слов родного языка, ведь это имеет важное значение для развития и коррекции речи. Начнем с самой песочницы: песок, песочек, песчинки, а далее уже барханы, пустыни, дюны и др. Обогащение словаря глаголами: гладить, сыпать, мочить и др. Обогащение словаря прилагательными: сухой, легкий, мокрый, влажный и др. Работая в песочнице можно работать на закрепление и активизацию словаря. Проигрывая сюжеты игр «Магазин», «Профессии», «Зоопарк» важно привлекать ребят повторять и закреплять новые и редкие слова.

Работа над грамматической стороной речи. Можно предложить детям построить в песочнице город, построить дома, перестроить их, обязательно проговаривать все, что ребенок делает. Заселить любимого героя, придум-

мать про него историю, сходить в гости к соседям. Таким образом, обучать правильному употреблению в речи грамматических категорий: предлогов к, над, от, между, в, из – за и др; приставочных глаголов: надстроили, пристроили и др.; наречия: близко, далеко, медленно, быстро и др.

Для коррекции слоговой структуры слов предлагаю использовать песочные игры следующего содержания. Дать задание на песке начертить определенное количество полосок, и по их количеству придумать слово. Или наоборот, логопед называет слово и чертит неверное количество полосок, ребенок должен исправить ошибку. Рисуя картину на песке возможно формировать навык строить как простые, так и сложные предложения. Например, нарисовать на песке цветок, лейка, или что-то другое, задачей для ребенка будет дорисовать данную картину и по ней составить предложение (Миша поливает цветы). Далее рисуя на песке, ребенок подбирает уже сложное предложение (Миша поливает цветы, а Наташа нюхает цветы).

Таким образом, во время занятий наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук, ребенок учится прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. А это способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти, что очень важно для детей с нарушениями речи. Но главное - ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа), учится понимать себя и других. Так закладывается база для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации [Большебратская 2010: 9].

Литература

Большебратская Э.Э. Песочная терапия. - Петропавловск, 2010.

Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб., 2002.

Пурынзина О.А.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ

С сожалением приходится признать, что за последнее время увеличилось количество детей с нарушениями речи. Да и сам характер речевых патологий изменился. Зачастую он имеет комбинированную форму, когда у ребенка одновременно нарушается речь, развитие высших психических функций, состояние общей и мелкой моторики, ориентирование в пространстве, эмоционально-волевая сфера. Поэтому необходим тщательный комплексный подход к изучению речевых нарушений, имеющих сложную структуру дефекта, которые, как правило, включают не только неврологические нарушения, но и часто психологические и социальные факторы. При изучении учащихся с речевыми нарушениями участвует и педагог – психолог, медицинский работник, учитель – логопед, учитель – начальных клас-

сов. Своевременное выявление учащихся с речевой патологией, правильная квалификация имеющихся у них дефектов устной речи, и организация грамотного коррекционного обучения, позволяют не только предупредить появление у этих детей нарушений письма и чтения (как вторичного дефекта по отношению к устной речи), но и не допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку.

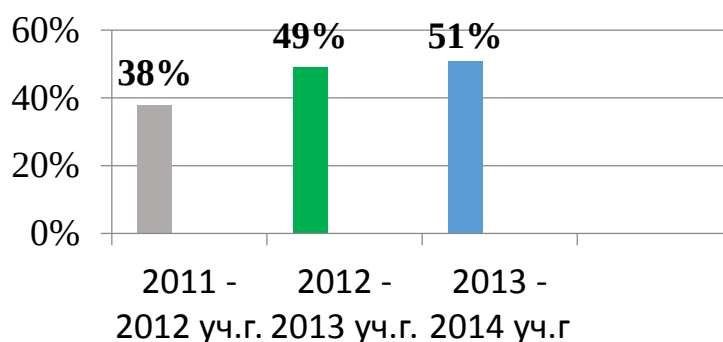
Чем раньше начинается их коррекция, тем выше результативность устранения собственно речевых недостатков, не осложненных вторичными последствиями, а также сопутствующей им педагогической запущенности [Ястребова 1997: 5]. Вот почему особое внимание нами уделяется детям, поступающим в первый класс.

Первое знакомство с будущими первоклассниками проходит в мае-июне совместно с педагогом психологом и учителем – логопедом. По результатам первого знакомства выявляются дети, нуждающиеся в логопедической помощи, и дети так называемой «группы риска», т.е. дети из неблагополучных семей, с отклоняющимся поведением, с педагогической запущенностью, с проблемами в развитии. Основной же контингент учащихся первых классов я обследую в начале учебного года (с 1 по 15 сентября). Обследование проводится, как правило, в два этапа: первый этап - массовое обследование в классной обстановке; второй - более углубленное обследование в логопедическом кабинете.

Так, например, по результатам обследования учащихся 1 классов за период 2011 – 2014 годов было выявлено: в 2011 -2012 учебном году - 51 ребенок с речевыми нарушениями, 1 - с логоневрозом; в 2012- 2013 - 56 учащихся имели различные речевые нарушения; в 2013 -2014 учебном году - 46 первоклассников с нарушения речи.



Доля учащихся, имеющих речевые нарушения
2011 – 2013 уч. год



Отмечается увеличение числа детей, имеющих отягощенный анамнез. Так, например, в 2013 году по данным медиков 47 учащихся 1-х классов (52 %) имели в анамнезе энцефалопатии неуточненного генеза, ППЦНС, гипоксическо – ишемические поражения ЦНС, церебральные ишемии, гипертензионно – гидроцефальные синдромы. Большинство первоклассников сняты с учета по данным диагнозам у невропатолога, но есть дети, у которых сохраняются признаки минимальной мозговой дисфункции: головные боли, речевые расстройства, тики, нарушение координации общей и мелкой моторики. Такие дети производят впечатление ученика, который «может, но не хочет». Они быстро утомляются, отвлекаются, едят небрежно, любят класть голову на парту, принимать вычурные позы, раскачиваться на стуле. Важно понимать, что подобное поведение - не просто «лень» ребенка, а особенности функционирования его мозга. Для таких детей должен быть обеспечен оптимальный режим психических нагрузок, четкая организация дня, здоровый сон, достаточное количество физической нагрузки. Тем не менее, возможность продемонстрировать свои знания на оптимальном уровне зависит от психофизиологического состояния ученика на уроке. В состоянии «истощения» появляются многочисленные ошибки «из-за невнимательности». Наблюдение за поведением детей приводит нас к выводу, что у многих учащихся существует комплекс проблем поведенческого характера (агрессивность, СДВГ, различные страхи), что в конечном итоге, негативным образом складывается на уровне их обучаемости. По нашим наблюдениям, 12 % учащихся начального звена имеют СДВГ.

Как отмечают учителя начальных классов, у многих детей, поступающих в первый класс, объем словаря находится в пределах бытовой тематики, несмотря на то, что 74 % учащихся посещали ДОУ. У них не сформирован ряд обобщающих понятий, не могут одним словом объединить названия нескольких картинок, смешивают родовидовые понятия (чашка-бокал, кружка-стакан), неточно трактуют значения слов, испытывают трудности в пространственно – временной ориентировке, при выполнении 2-3-х - ступенчатых инструкций затрудняются назвать свой домашний адрес, дату своего рождения, имя, отчество мамы и папы.

Недавно в нашем обществе появился новый термин - "децелерация", означающий массовую задержку детей в физическом и психическом разви-

тии (в противовес "акселерации"). В этом учебном году 2 детей пришли в 1 класс уже с установленным диагнозом ЗПР. По результатам нашей диагностики и усвоению учебного материала на первое полугодие 2013- 2014 учебного года было выявлено еще 6 учащихся 1 классов, не справляющихся со школьной программой. Для уточнения диагноза и определения дальнейшего образовательного маршрута этим детям предложено пройти ПМПК в «Областном центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции».

Т.о., только комплексное, с привлечением специалистов разных смежных областей, можно определить причину речевых нарушений, и спланировать наиболее эффективную коррекционно – развивающую работу с данной категорией учащихся.

Литература

Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М,1981.

Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии. - М., 1989.

Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.,1997.

Родионова Е. С.

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Научный руководитель - доц. Шеховцова Т.С.

Одним из основных показателей развития ребенка является правильная, хорошо развитая речь. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные речевые нарушения.

С каждым годом увеличивается число детей, страдающих тяжёлыми нарушениями речи. У большинства из них в той или иной степени присутствует нарушение слоговой структуры слова. Если своевременно не исправить это нарушение, то в будущем оно может привести к таким негативным изменениям в развитии личности ребёнка, как замкнутость и закомплексованность, которые будут препятствовать ему не только в обучении, но и в общении с окружающими.

Достаточно высокий уровень речевого развития является одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению в школе. Особенно важное значение имеет правильное, четкое произношение детьми звуков и слов в период обучения грамоте, так как письменная речь формируется на основе устной и недостатки устной речи могут привести к неуспеваемости.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме слоговой структуры слова показал, что данная проблема требует к себе междисциплинарного подхода и уже на протяжении длительного времени продолжает оставаться актуальной.

Проблемой слоговой структуры слов у детей дошкольного возраста занимались многие ученые.

А.Р. Лурия дал нейропсихологическое обоснование формирования слоговой структуры слов. Б.М. Теплов писал о том, что чувство ритма является основой слогосложения.

А.К. Маркова выделила 14 типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности. Усложнение заключается в наращивании количества и использовании различных типов слогов.

Исследуя слоговую структуру слова с позиций лингвистики, В.А. Кожевников и Л.В. Бондарко говорили о существовании так называемой системы с обратными связями, которая образует слоговую последовательность.

Н.С. Жукова создала периодизацию формирования слоговой структуры слов, как в норме, так и у детей с ОНР. Также проблемой особенностей слоговой структуры слов у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии занимались такие ученые как Р.И. Мартынова, И.И. Панченко.

На современном этапе разработкой вопросов коррекции слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи занимаются логопеды С.Е. Большакова, З.Е. Агранович, Н.В. Курдвановская и Л.С. Ванюкова.

В настоящее время продолжаются исследования слоговой структуры слова у детей с дизартрией, так как данный вопрос остается актуальным для поисков новых путей организации помощи детям по овладению слоговой структурой слова.

Процесс овладения слоговой структурой слова тесно связано с речедвигательным и речеслуховым анализаторами. В связи с недостаточной сформированностью у детей с дизартрией функционирования данных анализаторов, процесс формирования слоговой структуры слова у них имеет значительные отличия от возрастной нормы. В основном, трудности воспроизведения слов различной слоговой структуры у данных детей связаны с двигательными нарушениями артикуляционных движений, а также с состоянием фонематических возможностей ребенка.

Следовательно, преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей с дизартрией является одной из приоритетных задач коррекционного обучения в условиях дошкольного учреждения.

Нами было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию (экспериментальная группа) и детей, развивающихся в норме (контрольная группа). Для этого мы воспользовались методикой, основанной на изучении 14 типов слов различной слоговой структуры, выделенных А.К. Марковой.

Критериями обследования слоговой структуры слова явились следующие:

- нарушения количества слогов в слове;
- нарушения последовательности слогов в слове;
- искажения структуры отдельного слога.

В ходе обследования было выяснено, что в экспериментальной группе испытуемых нарушения слоговой структуры слова отмечались, начиная с 7 класса слов, а в контрольной группе – со слов со сложной слоговой структурой.

Наше экспериментальное исследование состояло из трех серий заданий. Первая серия – обследование слов 7-9 классов. Вторая серия - обследование слов 10-13 классов. Третья серия – обследование слов сложной слоговой структуры.

Рассмотрим результаты первой серии заданий. При исследовании слоговой структуры 7-9 классов слов высокий уровень в контрольной группе исследуемых составил 100%, в отличие от экспериментальной группы, где данный уровень обнаружен не был. Дети, продемонстрировавшие данный уровень, правильно называли предложенные им слова и картинки.

Средний уровень развития слоговой структуры слова был обнаружен только у детей экспериментальной группы, где он составил 43%. Испытуемые, показавшие данный уровень воспроизводили слоговую структуру правильно, но в замедленном темпе и с запинками.

Низкий уровень продемонстрировали 57% испытуемых экспериментальной группы. Ответы испытуемых, показавших данный уровень, отличались наличием искажений структуры отдельного слога и нарушения количества слогов в слове. Так, например, ребенок сокращал стечения согласных и превращал закрытый слог в открытый (вместо слов яблоко и автобус произносил «ябоко» и «атобас»). В других ответах помимо искажений слоговой структуры отмечались еще и нарушения количества слогов в слове (телефон – «тефон»).

При выполнении заданий второй серии были получены следующие результаты. При исследовании слоговой структуры 10-13 классов слов высокий уровень продемонстрировали только дети контрольной группы (100%), правильно воспроизводя все предоставленные им слова.

Средний уровень развития слоговой структуры слова продемонстрировали 43% детей экспериментальной группы. Дети воспроизводили слова скандированно, в замедленном темпе, по слогам, хуже по картинкам. Например, вместо слова «ключ» произносил «калюч», а вместо слова «слон» – «срлон», что является нарушением количества слогов в слове и искажением структуры отдельного слога, соответственно. В других ответах наблюдалось нарушение последовательности слогов в слове (например, вместо слова «кукуруза» - «курукуза»).

Низкий уровень развития слоговой структуры слова в экспериментальной группе составил 57%. Испытуемые, продемонстрировавшие данный уровень, нарушали звуконаполняемость и искажали слоговую структуру всех слов. Например, «кнопка» - «конпка», «звезда» - «зезда», «пианино» - «панино», «кукуруза» - «крукууза».

В ходе проведения третьей серии заданий - исследование слоговой структуры слов со сложной слоговой структурой - высокий уровень в контрольной группе составил 57%, а в экспериментальной группе данный уровень обнаружен не был.

Средний уровень развития слоговой структуры слова в контрольной группе составил 43%. У некоторых детей наблюдались замены гласных звуков в слогах, например – вместо слова «велосипед» испытуемые говорили «велисапед» или «валасипед». Но особое затруднение у этих детей, так же, как и в экспериментальной группе, вызвало слово «парикмахерская». При воспроизведении этого слова отмечалось наличие нарушения количества слогов в слове, например – «парихмарская», а также искажения структуры отдельного слога, например – «паехматерская», «памихмакеская».

Все дети экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень развития слоговой структуры сложных слов. Дети искажали слоговую структуру слова как отраженно, так и при назывании по картине. У испытуемых наблюдались нарушения количества слогов в слове, например – «велосипед» - «власипед», «велиспед», «эсипед», «скворечник» - «сквое-речник». Также отмечались искажения структуры отдельного слога, например – «транспорт» - «тансапт», «стапат», «сковорода» - «скоода», «шковод-да». Наибольшую трудность у всех испытуемых экспериментальной группы вызвало слово «парикмахерская», так как оно является наиболее сложным по своей слоговой структуре («парикмахерская» - «прамихмасерская», «панихманенса», «памихмахенская»).

Таким образом, у детей с дизартрией наблюдались следующие особенности слоговой структуры слова, а именно: нарушения количества слогов в слове (как в сторону увеличения, так и уменьшения числа слогов), нарушения последовательности слогов в слове (перестановки слогов), а также искажения структуры отдельного слога (вставки согласных в слог, чаще – сокращения стечений согласных).

Литература

Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. - СПб., 2009.

Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. - М., 2008.

Бондарко Л.В. Структура слога и характеристика фонем // Вопросы языковедения. 1967. № 1.

Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи: Учебное пособие для студентов дефектологического и дошкольного факультетов педагогических вузов. - М., 2008.

Курдовановская Н.В., Ванюкова Л.С. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания. - М., 2009.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М., 2008.

Маркова А.К. Особенности овладения слоговым составом у детей с нарушениями речи: автореферат дисс... канд. пед. наук. - М., 1995.

Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией. – М., 2009.

Сальникова Е. В.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Научный руководитель - доц. Шеховцова Т.С.

Своевременное освоение грамматического строя языка, включающее в себя овладение словообразованием, является важным условием полноценного речевого развития ребенка. Развитие детской речи и овладение грамматическим строем языка находятся в неразрывной связи со всем ходом его психического развития, в единстве с развитием предметно-практической деятельности и мышления. При нормальном развитии ребенок к трем годам осваивает все основные грамматические категории речи. Он изменяет слова, используя морфологические средства, говорит короткими грамматически оформленными предложениями.

Грамматический строй языка изучали разные учёные: лингвисты (К.А. Левковской, В.В. Лопатин, В.Н. Немченко, Н.М. Шанский, А.А. Леонтьев, В.В. Виноградов и другие); психолингвисты (А.А. Леонтьев, Ф.Ф. Сохин, А.Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.)

Важным источником пополнения словарного состава языка является словообразование - особый участок языковой системы, взаимодействующий, с одной стороны, с грамматикой в узком понимании, с другой — с лексикой.

По данным А.Н. Гвоздева [Гвоздев 2007], морфологические элементы начинают выделяться ребенком с сохраненным интеллектом рано (1 год, 11 месяцев). Причем сначала усваиваются категории с конкретными значениями (число, существительное, так как в этом случае разница в значении ухватывается ребенком), а затем сложные (приставочная форма).

Исследуя грамматический строй речи, А. Г. Тамбовцева [Арушанова 2005] приходит к выводу, что усвоение способов словообразования проис-

ходит поэтапно. Начальные стадии характеризуются накоплением первичного словаря мотивированной лексики и предпосылок словообразования в виде ориентировки на существительные для номинации предмета и языкового отношения. Наиболее интенсивно овладение словообразованием происходит в возрасте от 3,6 – 4 лет до 5,6 – 6 лет. В этот период формируется словопроизводство, обобщенные представления о нормах и правилах словообразования.

В трудах В.В. Виноградова [Виноградов 2003] отмечено, что включение словообразования в грамматическое учение о слове обосновывается тем, что словообразовательная структура слова определяется его грамматическими свойствами: принадлежностью к определенной части речи и к определенному морфологическому (выделяемому по формообразовательным признакам) типу внутри части речи. В соответствии с этим типы именного словообразования распределены по морфологическим классам слов, образуемых на их основе.

Способы словообразования в русском языке многообразны: приставочный, суффиксальный, приставочно - суффиксальный, морфолого – синтаксический (с помощью слияния двух основ).

Словарный запас ребёнка непрерывно расширяется в связи с активным усваиванием механизмов и законов словообразования. Вместе с тем в дошкольном возрасте проявляется очень интересный феномен словотворчества, иллюстрирующий гибкость и неординарность детского понимания языка.

К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества.

Проблема изучения состояния и развития словообразования у детей с общим недоразвитием речи продолжает оставаться актуальной.

Исследования по данной проблеме продолжаются и требуют системного, глубокого характера. Требуются специальные исследования, направленные на всестороннее изучение становления процессов словообразования у детей с недоразвитием речи, на выявление у них специфических трудностей в протекании этих процессов и разработку новых методов и приёмов формирования словообразования у данной категории детей.

К сожалению, статистика свидетельствует об увеличении количества детей, имеющих разнообразные патологии в развитии, которые оказывают негативное влияние на развитие речи. В число таких патологий входят задержка психического развития, общее недоразвитие речи, умственная отсталость и т.д.

Сегодня достаточно полно представлен анализ особенностей овладения грамматическими компонентами оформления речевого высказывания при общем недоразвитии речи. Грамматический строй языка у детей с нарушениями речи изучали логопеды Жукова Н.С. Мастюкова Е.М., Фили-

чева Т.Б., Алексеева М.М., Яшина В.И., Арушанова А.Г., Короткова А.В., Дроздова Е.Н. и др.

Но учёные утверждают, что поиск наиболее эффективных путей преодоления ОНР делает необходимым тщательный анализ механизмов становления языковых операций словообразования [Бойкова 2005].

Анализ научно – методической литературы позволил определить особенности словообразования у дошкольников с ОНР: дети с ОНР испытывают наибольшие трудности при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Эти затруднения проявляются при выборе грамматических средств для выражения своих мыслей, их комбинировании, выделении морфемы, соотнесении ее значения со звуковым образом.

Дети с большим трудом овладевают правилами образования новых слов, что приводит к задержке пополнения словарного запаса ребенка. Самый простой вид словообразования – это образование новых слов при помощи уменьшительных суффиксов. При нормальном развитии речи он начинает усваиваться уже на втором-третьем году жизни. Однако старшие дошкольники, имеющие недоразвитие речи, при выполнении заданий на этот простейший вид словообразования допускают ошибки. Большие затруднения испытывают дети при образовании относительных, притяжательных прилагательных.

Наше исследование было посвящено изучению словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для сравнения результатов исследования были сформированы две группы: экспериментальная – дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и контрольная – дети без речевых нарушений.

Для проведения констатирующего эксперимента мы использовали методику «Исследование способности словообразования» Алексеевой М.М., Ляминой В.И. [Алексеева, Лямина 2000]. Данная методика включала в себя задания, направленные на обследование умений образовывать слова разными способами: суффиксальным, с помощью слияния двух основ (морфолого-синтаксический способ), путем перехода слов из одного грамматического класса (существительное) в другой (прилагательное). Также были задания, направленные на проверку языкового чутья, восприятие и понимание словообразовательных форм, умение критически оценивать речь, умение находить ошибки в употреблении способов словообразования.

Сравнивая данные, полученные в ходе исследования контрольной и экспериментальной групп, можно отметить, что у детей экспериментальной группы наблюдались следующие особенности словообразования:

1) в образовании слов с уменьшительно – ласкательными суффиксами (вместо домик дети говорили дом).

2) в умениях критически оценивать речь, находить ошибки в употреблении способов словообразования (дети не видели ошибок в словообразовании типа «соль насыпана в сольнице», «масло лежит в масленице»).

3) в образовании слова с помощью слияния двух основ (морфологосинтаксический способ): дети говорили, что заяц не длинноухий, а ушастый, вместо голубоглазой девочки ребята говорили, что девочка красивая.

В результате было выявлено, что часть детей с ОНР III уровня не владеют навыками суффиксального способа словообразования, часть владеет с ошибками. Так же плохо сформированным оказался способ образования при помощи слияния двух основ.

Изучение результатов исследования словообразовательных умений у дошкольников дало возможность нам выявить основные направления и формы словообразовательной работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи III уровня.

Опираясь на труды Т.В. Тумановой [Туманова 2003], можно сказать, что методики коррекционной работы, особенно в случае грубого недоразвития речи, должны быть направлены на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи.

Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной грамматической системы. Необходимы опоры на имеющиеся в пользовании ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении.

В процессе обучения и развития речевых навыков используют различные наглядные материалы (игрушки, предметы домашнего обихода, одежда, посуда, пища, картинки, настольные игры и т.д.).

Развитие восприятия и осознание речи детьми происходит значительно быстрее в продуктивной деятельности, так как в деятельности речь приобретает действительно практическую направленность и имеет большое значение для выполнения той или иной деятельности.

Таким образом, при правильном подходе к формированию словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня обеспечивается сознательный выбор языковых средств в конкретных условиях общения и в процессе построения связного монологического высказывания.

Литература

Алексеева М.М., Лямина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М., 2000.

Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. - М., 2005.

Бойкова С.В. Развитие лексики и грамматического строя речи у дошкольников. – СПб., 2005.

Виноградов В.А. Лингвистика и обучение языку. - М., 2003.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 2007.

Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младше школьников с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2003. № 6.

Сармина М.В., Константинова О.А.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время в специальной дефектологии и логопедии появилось достаточно большое количество работ, посвященных раннему выявлению отклонений речевого развития детей и раннему началу комплексной коррекционной работы с ними. По данным А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Н.В. Новоторцевой и других исследователей, одним из самых распространенных нарушений речи у учащихся начальных классов является дисграфия. Если полная коррекция дефекта не будет осуществлена в дошкольном возрасте, то детям с ОНР грозят серьезные нарушения письма. Ранняя профилактика нарушений письменной речи и целенаправленная коррекция речевого и психического развития дошкольников является одним из особых условий эффективности школьного обучения учащихся, их школьной адаптации. Именно поэтому тема предложенной работы актуальна в настоящее время.

Цель работы – выявить предрасположенность детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к дисграфии и провести коррекционно-логопедическую работу по профилактике нарушений письма у данной категории детей.

Цель позволила сформулировать следующие задачи исследования:

1) выявить особенности состояния речевых и неречевых функций у дошкольников с ОНР путем проведения качественного анализа результатов обследования;

2) провести коррекционно-логопедическую работу по профилактике дисграфий с учетом выявленных особенностей;

3) определить эффективность коррекционно-логопедической работы;

В работе использовались следующие методы: 1) эмпирические методы 2) экспериментальные методы; 3) количественный и качественный анализ результатов исследования.

Нарушение письма составляет значительный процент среди других нарушений речи, отмечаемых в начальной школе. Дисграфия является серьезным препятствием в овладении учащимися школьной программой, а письмо как деятельность играет важную роль в жизни человека. Коррекция нарушений письменной речи требует длительного времени, большого

напряжения и сил учащихся и педагогов. Поэтому необходимо как можно раньше выявить предрасположенность к нарушениям письменной речи у детей — дошкольников и провести с ними серию коррекционных мероприятий, направленных на дальнейшее успешное овладение навыками чтения и письма.

В особую категорию попадают дети с системными нарушениями речи, такими как ОНР. Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и сохранном интеллекте.

Практическая часть представляет серию коррекционно-логопедических мероприятий направленных на профилактику нарушений письменной речи у дошкольников с ОНР. Было проведено исследование, состоящее из 3 частей:

- 1) Констатирующий эксперимент;
- 2) Формирующий эксперимент;
- 3) Анализ результатов коррекционно-логопедической работы.

В экспериментальном обучении были обследованы дети подготовительных групп МДОУ детского сада комбинированного вида № 56 города Саратова, в количестве 20 человек с логопедическим заключением ОНР III–IV уровня. Дети были разделены на две группы по 10 человек (экспериментальная ЭГ и контрольная КГ). Первый этап эксперимента включал:

- обследование неречевых функций для этого были использованы модифицированные практические разработки И.Н. Садовниковой и Л.С. Цветковой;
- изучение речевых функций по методике Н. М. Трубниковой.

Критерии оценки результатов обследования проводилась по 5 балльной системе. В результате обследования были получены следующие данные, представленные в (таблице 1 и 2) свидетельствуют о том, что уровень сформированности речевых и неречевых функций у дошкольников двух групп с ОНР – ниже среднего.

Таблица 1
Результаты первичного обследования ЭГ дошкольников с ОНР
(в баллах)

Имя Ф.	Возраст	Логопедическое заключение	Моторика пальцев рук	Оптико-пространственные представления	Фонетика	Лексика	Грамматика

			Изучаемые компоненты				
Миллиса Р.	7	ОНР,IV	46	46	46	36	36
Вера С.	6	ОНР,IV	36	46	36	36	36
Артем Ш.	6	ОНР,III	36	36	36	26	36
Егор А.	6	ОНР,III	26	46	36	36	26
Ратмир С.	7	ОНР,IV	46	46	36	46	36
Тимур Б.	6	ОНР,III	26	36	26	36	36
Дарья К.	6	ОНР,III	36	36	26	36	36
Анна К.	6	ОНР,III	36	16	26	26	26
Артур П.	6	ОНР,III	26	16	26	16	16
Мария П.	7	ОНР,III	36	26	46	36	36
Средний показатель	1 гр		2,9	2,9	2,8	2,7	2,6

Таблица 2
Результаты первичного обследования КГ дошкольников с ОНР
(в баллах)

Имя Ф.	Возраст	Логопедическое заключение	Моторика пальцев в рук	Оптико-пространственные представления	Фонетика	Лексика	Грамматика
Ульяна З.	6	ОНР,III	36	46	36	36	26
Алексей Н.	7	ОНР,IV	46	46	36	46	36
Екатерина А.	7	ОНР,IV	36	46	36	36	36
Сергей Р.	6	ОНР,III	26	36	36	26	26
Ирина Д.	7	ОНР,III	26	26	26	36	26
Богдан	6	ОНР,III	26	36	26	26	26

В.							
Тимофе й Е.	6	ОНР,III	36	26	36	36	46
Светлан а Л.	6	ОНР,III	46	26	26	26	26
Виктори я З.	6	ОНР,III	36	36	26	36	26
Семен Ф.	6	ОНР,III	26	16	16	16	26
Средни й показат ель	2 гр	2,8	2,8	2,5	2,6	2,4	

Выявленные показатели демонстрируют определенный риск, связанный с возможным появлением у данной группы дошкольников в школьном обучении трудностей письма и чтения.

Основываясь на результатах исследования детей с ОНР, вошедших в экспериментальную группу, была разработана и апробирована в группе воспитанников «Программа профилактики дисграфии». Основная цель программы – предотвратить развитие речевых и неречевых предпосылок, влияющих на благоприятное формирование письменной речи.

Профилактическая работа проходила комплексно и включала в себя несколько направлений. Длительность профилактической работы составляла шесть месяцев, в период с октября 2013 по апрель 2014 года. В процессе работы ЭГ дошкольников была разделена на две подгруппы по пять человек. Занятия проводились два раза в неделю по 20 минут с каждой подгруппой.

Программа профилактики включала несколько направлений:

I. Развитие моторики, графомоторных навыков.

- 1) Развитие крупной моторики;
- 2) Кинестетическое и кинетическое развитие;
- 3) Развитие мелкой моторики;

II. Развитие зрительного восприятия.

- 1) Развитие и тренировка зрительной памяти;
- 2) Гимнастика для глаз;

III. Развитие слухового восприятия.

- 1) Совершенствование умения различения речевых, музыкальных звуков и звуков окружающей среды;
- 2) Развитие умения дифференцировать звуков по громкости и длительности, мелодий по характеру;
- 3) Развитие чувства ритма;

- 4) Развитие умения определять направление звука в пространстве;
- 5) Дифференциация звуков;

IV. Развитие восприятия пространства.

- 1) Совершенствование ориентировки в собственном теле. Предлагаются следующие игры;
- 2) Совершенствование ориентировки в пространстве, в помещении;
- 3) Совершенствование ориентировки в линейном ряду, на листе бумаги;

V. Развитие артикуляционной моторики.

Развитие и укрепление артикуляционного аппарата;

Использование общих и специальных артикуляционных упражнений;

VI. Развитие импрессивной и экспрессивной речи.

- 1) Развитие звукового анализа и синтеза;
- 2) Обогащение и развитие словарного запаса;
- 3) Развитие грамматического строя речи;

После проведения формирующего эксперимента, который длился 6 месяцев, было проведено контрольное изучение, в задачу которого входило: проследить динамику формирования речевых и неречевых функций в экспериментальной и контрольной группе дошкольников с ОНР, выяснить эффективность разработанной коррекционно-логопедической программы.

Из диаграммы № 1 видно, что в целом у воспитанников экспериментальной группы, в отличие от контрольной, которая не участвовала в формирующем эксперименте, можно отметить положительную динамику по всем направлениям коррекции. Диаграмма № 2 демонстрирует, что результаты детей ЭГ изменилась к лучшему.

Диаграмма № 1. Сравнительные данные речевых и неречевых функций у детей ЭГ и КГ после формирующего эксперимента.

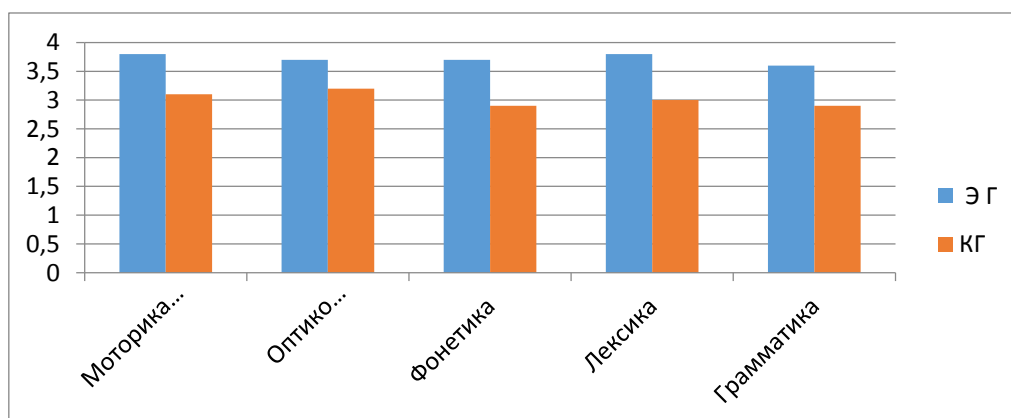
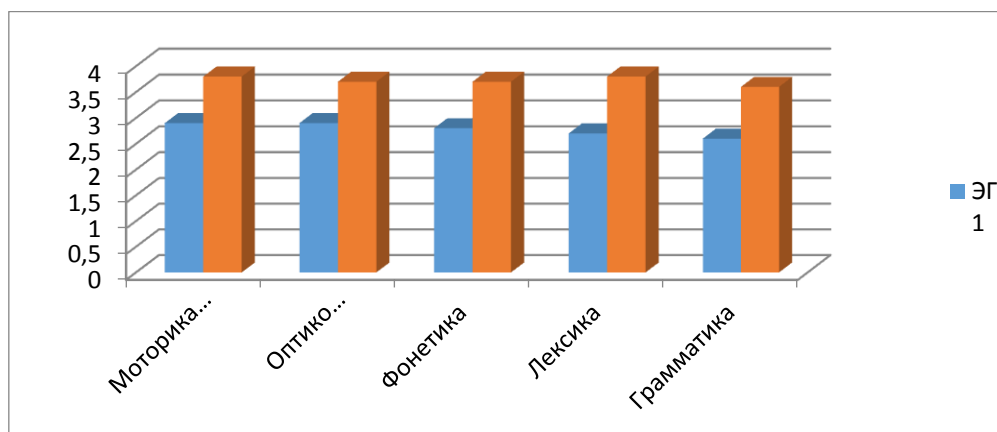


Диаграмма № 2. Сравнительные данные речевых и неречевых функций у ЭГ детей до и после формирующего эксперимента.



Количество предпосылок дисграфии по всем ее видам уменьшилось в среднем на 1 балл. Сравнительные данные речевых и неречевых функций у КГ детей в начале и конце эксперимента практически не изменились. Это говорит о том, что состояние дошкольников КГ остается критичным, так как характеризует большую степень риска возникновения дисграфии.

Сравнительный анализ ряда речевых и неречевых функций, изучаемых у дошкольников с ОНР после обучающего эксперимента, подтвердил тот факт, что дети с системными нарушениями речи нуждаются не только в традиционной логопедической коррекции речевой недостаточности по известным программам под редакцией Т.В. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Но и в ряде дополнительных занятий, основной целью которых является – профилактика нарушений письменной речи. Проведенное исследование подтверждает предположение о том, что профилактика нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи эффективна, если коррекционно-логопедическая работа начата своевременно, этапы работы системны и затрагивают ряд речевых и неречевых процессов, от формирования которых зависит готовность к школьному обучению.

Литература

Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997.

Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология» / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой. – М., 2009.

Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей: учеб.пособие. – М., 1972.

Речевая готовность ребенка к школе [Электронный ресурс] – Режимдоступа:http://school583spb.narod.ru/educational_work/hls/logopedist/doc51.html

Методика обследования мелкой моторики [Электронный ресурс]: scribd. –Режим доступа: <http://ru.scribd.com/doc/83527094/>.

Инишкова, О.Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учеб. пособие. – М., 2006.

Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1967.

Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей. - СПб, 1997.

Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии): Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. — М, 1969.

Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л. С. Волковой. Книга IV. — М., 2003.

Сикоева Д.В.

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Научный руководитель - доц. Шеховцова Т.С.

Проблема изучения особенностей навыка построения предложений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения.

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция — назначение речи быть средством общения [Горшкова 2007]. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем [Болотина 2007].

Навык построения предложения в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, предложение является основной единицей речи как орудие мышления и обобщения. Освоение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов. Развитие навыка построения предложения у ребенка состоит во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой. Овладения детьми словарным составом и грамматическим строем языка происходит в процессе практики рече-

вого общения, в процессе восприятия речи других и высказывания своих мыслей в форме предложений.

В настоящее время имеется достаточное количество логопедической литературы, отражающей современные представления по проблеме формирования навыка построения предложений у дошкольников с различными нарушениями речи. Но эта проблема продолжает оставаться актуальной, потому что в связи с реалиями современного общества детей с нарушением речи не становится меньше, наоборот, количество их увеличивается, а особенно детей с общим недоразвитием речи.

В теории и практике логопедии под ОНР у детей понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи.

Учёные (Короткова А.В., Дроздова Е.Н., Зикеев А.Г., Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. и др.) отмечают у детей с общим недоразвитием речи недоразвитие грамматического строя речи, выражающееся в разной степени. С точки зрения уровня несформированности грамматического строя речи данная категория детей характеризуется неоднородностью и вариативностью симптоматики: от незначительной задержки формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

У детей с нарушенным речевым развитием формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с нарушениями речи, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с нарушениями речи проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов [Запорожец, Лисина 2004].

Недостаточное понимание грамматических форм является следствием недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которо-

му нормальный ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка.

На основе теоретической литературы мы выделили следующие критерии оценки навыка построения предложений:

1. Умение составлять предложение с опорой на картинку.
2. Умение составлять предложение с данными словами.
3. Умение составлять сложное предложение из двух простых.
4. Умение составлять сложноподчиненное предложение.
5. Умение составлять сложносочиненное предложение.

При проведении экспериментального исследования использовались методические пособия под редакцией Е.Ф. Купцовой «Обследования словаря и грамматического строя речи детей дошкольного возраста», О.С.Ушаковой, Е.М. Струниной «Диагностика речевого развития дошкольников (3-7 лет)» [Колодяжная, Колунова 2002].

Для выявления уровней владения различными структурами простого предложения использовались следующие задания, целью которых было:

В ходе экспериментального исследования мы получили следующие результаты. Построение предложений детьми с ОНР III уровня имеет свои специфические особенности по сравнению с нормой:

- пропуск главных членов предложения;
- редко встречаются разделительные и противительные союзы;
- отсутствуют определительно-придаточные предложения;
- нарушение формы сложноподчиненного предложения;
- при составлении предложений детям требуются словесные и изобразительные подсказки;
- пропуск главного и второстепенного члена предложения.

Для развития навыка построения предложений у детей дошкольного возраста с ОНР на логопедических занятиях необходимо применять систему специальных заданий, позволяющую расширить виды и объем предложений в речи детей.

Итак, овладение различными моделями предложений и способами связей слов внутри предложений подчиняется общим законам развития детской речи. Но по сравнению с нормой, дети с ОНР делают гораздо больше ошибок при составлении меньшего объема речевого высказывания. Эти дети используют преимущественно простые трехчленные конструкции (простые распространенные предложения с дополнением или обстоятельством места). При этом прямое дополнение употребляется чаще, чем другие виды обстоятельств. Частыми ошибками были нарушения порядка слов в предложении: постановка сказуемого в конец предложения, постановка прилагательного в конец предложения. Грамматическое оформление предложений характеризуется большим количеством аграмматизмов морфологического характера.

Литература

- Болотина Л.Р.* Дошкольная педагогика. – М., 2007.
- Горшкова Е.* Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. – 2007.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – М., 2007.
- Запорожец А.В., Лисина М.И.* Развитие общения у дошкольников. – М., 2004.
- Колодяжная Т.П., Колунова Л.А.* Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ,- Ростов – н/Д, 2002.

Склярова И.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С БИЛИНГВИЗМОМ

Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык. В связи с этим становится все больше детей, говорящих на двух языках, развитие речи таких детей протекает в условиях билингвизма. Билингвизм - это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения.

Билингвизм является предметом изучения различных наук. Он изучается в лингвистике, психолингвистике, социальной психологии, является исследовательским предметом социологии. Вопросам билингвизма посвящено немало научных трудов (Л.А. Булаховский, Ю.А. Жлуктенко, Е.М. Верещагин, А.Д. Швейцер, Л.Т. Масенко и др.) [Леонтьев 2005: 35]. Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития [Румега 2004: 97].

Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Приступая к обследованию данной категории учащихся, учителю-логопеду следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям языка. Для детей этой группы характерны нарушения, аналогичные тем, которые имеют русскоязычные дети с фонематическим, фонетико-фонематическим или общим недоразвитием речи, а именно: нарушения произношения фонем, общих для обоих языков; нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем; недоразвитие лексико-грамматического строя речи

обоих языков. Диагноз может быть различным – от фонетико-фонематического недоразвития до общего недоразвития речи любого уровня, отягощённого билингвизмом [Румега 2004: 97].

Каждый язык характеризуется своей фонематической системой, определенными закономерностями грамматического строя. В связи с этим в процессе овладения устной и письменной речью языковые закономерности одного языка как бы вступают в противоречие с еще плохо усвоенными закономерностями другого языка. При билингвизме затруднено овладение детьми языковыми обобщениями, случайный характер носит словоизменение, особенно заметно неправильное использование предлогов. Большое количество специфических ошибок, обусловленных тесной связью с процессом устной речи, двуязычные дети допускают и в письменных работах. Нарушение в овладении лексико-грамматической системой языка существенно затрудняет общение детей со взрослыми и сверстниками, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой [Михайлова 1978: 73].

Важно знать, что если у ребёнка с билингвизмом есть характерные нарушения восприятия фонем, общих для обоих языков; нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке; искажения слога-звуковой структуры слов, ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков; низкий уровень развития фразовой речи на русском языке; недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков; плохое понимание или полное непонимание русской речи, то это говорит об имеющемся у него нарушении речи и необходимости получения специальной логопедической помощи. Известно, чем младше ребёнок, тем легче он обучается другому языку, усваивает самые тонкие его особенности. Поэтому профилактику обусловленных билингвизмом трудностей в обучении с детьми нужно начинать как можно раньше.

Делая вывод о необходимости логопедической помощи ребёнку с билингвизмом, учитель-логопед, прежде всего, должен учитывать уровень понимания русского языка, а также двуязычен ли ребёнок с рождения (один из родителей хорошо говорит по-русски); введен ли второй язык в 5-8 лет (такое усвоение качественно отличается от усвоения на более поздних этапах); имеют ли дети возможность слушать и смотреть радио- и телепередачи, фильмы, читать книги на русском языке; живёт ли семья среди русского населения или в национальном сообществе.

Анализируя характер и выраженность затруднений, которые испытывают дети с билингвизмом при обучении в школе, а также результаты обследования устной и письменной речи детей, можно выделить этих детей в отдельную группу для проведения логопедической коррекции. Форма работы – групповая. Занятия следует проводить 2-3 раза в неделю. Работа по коррекции звукопроизношения и фонематического восприятия необходимо

осуществлять на индивидуальных занятиях. В своей работе учителя-логопеды могут использовать специальную авторскую программу курса занятий для двуязычных детей, предложенную Румега Н.А. [Румега 2004: 97-103], рекомендации Ткаченко Т.А. [Ткаченко 2003: 123].

1. Основными задачами коррекционно-логопедической работы являются:
2. Формирование правильного звукопроизношения детей;
3. Обогащение и уточнение словарного запаса детей;
4. Формирование навыков словообразования и словоизменения
5. Обучение произношению слов различной слоговой сложности
6. Обучение правильному согласованию различных частей речи
7. Отработка понимания пространственного значения предлогов
8. Обучение правильному грамматическому оформлению предложений
9. Обучение пользованию приобретенными навыками в самостоятельной речи.

Особенностью логопедической работы со школьниками-билингвами является то, что решение этих задач происходит с учетом принципов изучения русского языка как иностранного. Этой специфике подчинена логика построения занятий, их содержание, методы и приёмы обучения. В работе необходимо придерживаться лексико-грамматического подхода к планированию и проведению занятий. Этот подход является основным при изучении русского языка как иностранного и способствует расширению и совершенствованию словарного запаса учащихся при одновременной работе над различными грамматическими категориями. На занятиях необходимо изучать все базовые параметры грамматики русского языка: предложные конструкции (предлоги); различные типы предложений; падежные конструкции; согласование различных частей речи; словообразование и словоизменение и т.п.

Важное место во всей системе формирования лексико-грамматических средств языка должна занимать работа над предложением. В ходе занятий необходимо формировать умение конструировать предложения по заданному слову или группе слов, закреплять умение правильно устанавливать связи между словами: дополнять пропущенные слова в предложении, пропущенные окончания в словах, восстанавливать деформированные предложения (слова даются в исходной форме). Следует чаще давать задания на реконструкцию предложений, т.е. учить распространять или сокращать их. Для эффективного усвоения детьми-билингвами учебного материала в ходе каждого занятия необходимо делать произносительный акцент на изучаемой грамматической форме, т.е. выделять голосом предлог, окончания существительных, прилагательных мужского и женского рода и т.п. [Имедадзе 1984: 235-239].

Особое внимание на занятиях необходимо уделять изучению детьми-билингвами категории рода, т.к. освоение категории рода - одна из простых задач для русского ребенка и одна из достаточно сложных для ребенка с билингвизмом.

Особенностью занятий по формированию лексико-грамматических категорий у детей с билингвизмом считается свободный в произносительном отношении подбор лексического материала [Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. 2002: 59].

Каждое лексико-грамматическое занятие по своей структуре включает в себя организационно-подготовительный, основной и заключительный этап. В середине основного этапа необходимо проводить динамическую паузу, для которой подбираются упражнения, направленные на развитие двигательного праксиса, моторики пальцев рук. Учебный материал должен предъявляться поэтапно – сначала задания на аудирование, затем репродуктивные упражнения.

Обязательным условием является неоднократное выполнение заданий определенной лексико-грамматической направленности, имеющих разнообразное оформление. Наличие для каждого этапа занятий индивидуально наглядного материала (предметных и сюжетных картинок, лото, игрушек, муляжей, фишек, разнообразных схем, карточек, условных обозначений и пр.) обязательно. Это позволяет: создать условия обучения, способствующие формированию внутренней и внешней активности детей; обеспечить полный контроль за усвоением знаний и навыков; более экономно использовать учебное время [Лопатина, Голубева, Калягин 1978: 73].

На занятиях важно применять разные виды работы: фронтальную работу с наглядно-практическим материалом; работу в парах; работу по цепочке; выполнение действий по инструкции и называние их; ролевое моделирование ситуаций; беседы. Каждое занятие должно проводиться с использованием дидактических игр, игровых упражнений, занимательных заданий. Использование элементов соревнования, двигательной активности и ИКТ делает занятия более живыми, интересными, результативными, помогают создать положительный микроклимат в группе, что особенно важно для данной категории учащихся.

Целенаправленная работа на занятиях с учителем-логопедом расширяет знания двуязычных детей об окружающем мире, повышает общую успеваемость ребёнка, внимание к языковым явлениям, улучшает запоминание речевого материала, а значит, улучшает его внутренний психологический настрой, мотивацию на обучение.

Вопрос о том, должны ли стать дети с билингвизмом предметом пристального внимания логопедов, перестает быть спорным. В свете обсуждаемой проблемы дети школьного возраста являются своеобразной группой риска. Потребность детей школьного возраста в овладении русским языком обусловлена социальными и экономическими причинами, но не всегда

адекватна их возможностям. Школьники с билингвизмом, имеющие языковые и речевые проблемы, нуждаются в серьезной логопедической помощи. Проблема билингвизма может быть решена совместными усилиями разных специалистов. Но именно логопедия на сегодняшний день является той научно-практической сферой, для которой выдвинутая проблема может стать одним из интересных, серьезных и успешно решаемых направлений работы.

Литература

Аникина А.Е., Павлова Н.В. Обучение детей с двуязычием русскому языку // Школьный логопед. 2004. № 3.

Имедадзе Н.В. Управление процессом овладения вторым языком // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. - М., 1984.

Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. III период. Пособие для логопедов. — М., 2002.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М., 2005.

Лопатина Л.В., Голубева Г.Г., Калягин В.А. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей. Сборник методических рекомендаций. — М., 2006.

Михайлова М.М. Двуязычие: принципы и проблемы. – М., 1978.

Румега Н.А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом - М., 2004.

Ткаченко Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений. - М., 2003.

Словгородская С.П.

ПУТЕШЕСТВИЕ В СТРАНУ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ

Цель.

1. Закрепить понятие «гласные звуки», уточнить их артикуляцию. Дать характеристику. Повторить буквы.
2. Совершенствовать фонематическое восприятие. Продолжать учить выделять гласные из начала, середины и конца слова.
3. Тренировать мышцы артикуляционного аппарата, развивать силу голоса и речевое дыхание.
4. Воспитывать интерес к родной речи, к звукам родного языка.

Тип занятия. Итоговое. Тренировочное – закрепительное.

Оборудование: Наборное полотно, картинки на каждый звук, картинки с буквами, магнитофон, магнитная доска. Раздаточный: счетные палочки, пластилин, карточки с заданиями.

Ход занятия.

Дети заходят в кабинет и встают полукругом.

Л – Здравствуйте, ребята. Сегодня мы с вами отправимся в удивительную страну, в которой живут гласные звуки. Прежде чем отправиться в путешествие, давайте вспомним, что же это за звуки?

Д- Это звуки, которые можно петь и тянуть. Воздух изо рта выходит свободно, никакой преграды нет.

Л- Молодцы. Давайте вспомним стишок.

Д- Гласные тянутся в песенке звонкой,
Могут заплакать и закричать.
Могут, и в темном лесу по аукать,
И малыша в колыбельке качать.

Л- Молодцы. Хорошо, мы с вами будем путешествовать на лошадках. Приготовились, улыбнулись, широко открыли рот, поскакали (цокаем языком 15-20 раз.)

Д - Выполняют артикуляционные упражнения «Лошадки».

Л - Следит за правильностью выполнения: улыбаться, подбородок не прыгает рот шире.

Приехали.

Перед детьми наборное полотно с картинками: (апельсин, ананас, абрикос, арбуз)

Л- Ребята, перед нами чей-то домик. Чтобы узнать, какой звук здесь живет, надо назвать картинки и определить какой звук первый в этих словах.

Д- Апельсин (А), ананас (А), арбуз (А), ... азбука (А) ... в этих словах первый звук А.

Л- Молодцы, правильно, мы приехали в гости к звуку А. Давайте, все вместе его пропоем: а – а -а- а –а –а -а, рот открыт широко, тянем.

Ребята, кто-то услышал нашу песенку и стучится к нам в гости (тук-тук) – показываю картинку из азбуки (демонстрационный плакат)

Д- Это аист.

Л - Что принёс нам аист?

Д- Аист принёс нам букву А.

Л - На что похожа буква А?

Д - На крышу, на гол, на качели, на шалаш.....

Л - Из каких элементов она состоит?

Д - Из трёх палочек: две длинные и одна короткая.

Л - Давайте выучим стишок про эту букву:

Два столба наискосок,
Между ними – поясок.

Хорошо, буква А очень довольна, что мы заглянули к ней в гости и на память дарит нам свой портрет.

(логопед раздает детям медальки с буквой А)

Садимся на «лошадки», и поскакали дальше. Приготовились, улыбнулись, широко открыли рот, «поскакали» (цокаем языком 15-20 раз.)

Д - Выполняют артикуляционные упражнения «Лошадки»

Л - Следит за правильностью выполнения: улыбаться, подбородок не прыгает, рот шире.

Ребята, перед нами лес, посмотрите, сколько грибов выросло.

Артикуляционные упражнения «Грибок»

Улыбнулись, широко открыли рот, присосали язык к небу, держим 5-10 секунд – «сорвали» грибок. – 5-6 раз.

(Логопед следит за правильным четким выполнением упражнения).

Набрали грибов, поскакали дальше. Упражнение «Лошадки»

Л- Перед нами чей-то дом,

Очень, очень круглый он!

Послушайте слова и определите, какой звук живет в этом домике: ослик, осень, озеро, облако, овощи, обувь, (О – в начале слова под ударением произношу утрированно)

Д- Звук О.

Л - Правильно. Мы в гостях у звука О. Давайте его пропоем. О -о- о-о- о – о – о – о – о.

(Логопед следит за правильной артикуляцией: губы округлить, тянем).

Л – Снова, кто-то услышал нашу песенку и стучится.

Д – К нам стучится буква О.

Л - Кто нам её принесёт?

Д- Окунь, ослик, облако, ... дети называют слова.

Л- Показывает плакат с буквой О (демонстрационная азбука).

Букву О нам принёс ослик..

На что похожа эта буква?

Д - На руль, баранку, на обруч, на окно.....

Л - Из каких элементов она состоит?

Д - Из кружочка.

Л - Послушайте стишок.

О - как обруч, – захочу,

По дорожке покачу.

Рассказываем все вместе.

Л- Ребята ослик дает нам задание: надо слепить букву О (дети проходят к своим столам и лепят)

Л- Какие красивые буквы, давайте оставим их на память о нашей встрече в этом домике. А нам пора в дорогу. Сели на лошадок поскакали.

Д - Выполняют артикуляционные упражнения «Лошадки».

Л - Следит за правильностью выполнения: улыбаться, подбородок не прыгает рот шире.

Л – Посмотрите, какая интересная улица. Ворота здесь закрыты, чтобы их открыть, надо выполнить задание. Определите, какой гласный звук вы слышите в середине слова: дуб, зуб, куст, суп, лук, внук, пруд.....(гласный тяну).

Д - В середине гласный У.

Л – Правильно, давайте произнесем этот звук у - у- у- у – у – у –у –у – у -у -у- губы хоботком, тянем, воздух выходит свободно, поём.

Д – у – у – у – у -у- у- у- у- у -у

Л - Теперь тихо: у – у - у -у—у –у -у- у-у, громко: у- у- у-у-у (работа над силой голоса)

Ворота открылись, кто – то принёс нам букву (держу плакат перевернутым, дети отгадывают)

Д- Утка, улица, улей, узел, утро, ужин, удочка.....

Л - Кто же отгадал? (показываю картинку) Букву «У» нам принесла утка. На что похожа буква У?

Д - На крючок, на веточку, на сучок.

Л - Из каких элементов она состоит?

Д - Из двух палочек: одна длинная, другая короткая.

Л - В какую сторону смотрит У?

Д – В левую.

Л - У дубочка, у дубочка.

Влево смотрят два сучочка.

Давайте отхлопаем этот стишок (на каждую строчку хлопать четыре раза)

(Слежу за четкостью ритма. 3-4 раза)

А теперь, все вместе пропоём (под фонограмму) и отхлопаем одновременно (выполняем задание).

В какую сторону смотрит буква У?

Д – В левую.

Л - Буква приготовила нам задание. Подойдите к своим столам. Надо выложить букву У из счетных палочек.

(Дети выкладывают самостоятельно, логопед следит за правильностью выполнения задания.)

Второе задание.

Перед вами листочки. Посмотрите, как много букв У написано, но некоторые написаны неверно, Зачеркните их.

(Логопед следит за выполнением задания).

Молодцы! Время отправлять в путь, «поскакали».

Дети выполняют артикуляционные упражнения «Лошадки».

(Логопед следит за правильностью выполнения: улыбаться, подбородок не прыгает, рот шире).

Приехали. Ребята, на этом домике снова картинки, назовите их.

Д - Ива, иглы, индюк, ирис, иволга, избушка....

Л - Как вы думаете, какой звук живет в этом домике?

Д - Здесь живет звук И.

Л – Молодцы. Пропоем вместе со мной этот звук и - и- и- и- и- и- и- и -и-... губы слегка улыбаются, воздух выходит свободно, преград нет.

Поём тихо и - и- и-и-и-, поём громко и- и –и -и-и-и (работа над силой голоса)

Показываю плакат с буквой И.

Ребята, кто же принес нам эту букву?

Д- Индюк.

Л - Расскажем индюку стишок про букву И.

Между двух прямых досок,

Одна легла наискосок.

(поём под фонограмму 2-3 раза).

Из каких элементов состоит буква И?

Д - Из трёх палочек.

Л - Сейчас игра - «Живые буквы» (вызываю детей – играем)

Саша и Маша, подойдите ко мне. Вы будете буквой И, - её двумя палочками. Возьмите дощечку. В какую сторону её надо наклонить? Правильно, молодцы (дети выполняют задание).

Л - Ещё одна игра: «Где спрятался звук?» Какой гласный звук мы будем искать?

Д- Звук И.

Л - Слушайте внимательно. В начале, середине, или в конце слова?

Ира, кит, мир, кони, ива сани, липа.....(дети отгадывают, называя позицию звука в слове)

Л- Молодцы. Отправляемся дальше.

Д - Выполняют артикуляционные упражнения «Лошадки»

Л - Следит за правильностью выполнения: улыбаться, подбородок не прыгает рот шире.

Л - Что это такое, ребята, кто-то там хрокает!

Это же буква Ы!

Бедняжка буква Ы,

Ходит с палочкой, - увы!

(Все вместе проговариваем 2-3 раза.)

Л - Послушайте слова: сын, сыр, пыль, сыпь, мыс ...

Какой гласный звук вы слышите в середине слова?

Д - Слышим звук Ы.

Л- Молодцы, правильно, ребята.

В русском языке слов на звук Ы нет, поэтому она стоит в середине или в конце.

Дед / Игра. «Скажи много»

Стол.....(стола)

Шар.....(шары)

машина.....(машины)
куст ... (кусты)
карандаш... (карандаши)
нос... (носы) и т.д.

Л - Поскакали дальше.

Наши лошадки устали. Пусть отдохнут, а мы пересядем на электричку. Это экспресс. Быстро домчит нас к следующему звуку.

Приехали. На чем мы ехали?

Д - На электричке, на экспрессе.

Л - Какой первый звук в этих словах?

Д- Первый звук Э, значит, мы приехали в гости к звуку Э.

Л - Подберите самостоятельно слова на звук Э.

Д- экран, этаж, экскаватор, экскурсия, этажерка, Элла, эхо, ...

Л – Молодцы. Посмотрите на букву.

На что она похожа? Из каких элементов состоит?

Д - Из полукруга и палочки.

Л- В какую сторону смотрит буква Э?

Д - В левую сторону.

Эй! Сюда нам Э кричит,

Влево язычок торчит!

(Логопедическая ритмика: на каждую строчку хлопнуть 4-раза)

Дети выполняют задание 3-4 раза.

Л – Хорошо. У каждого на столе два шнура: один длинный, один короткий.

Выложите букву Э из шнуров. (Слежу за правильным выполнением)

Л- Молодцы. Последнее задание: перед вами листочки.

Зачеркните неверно написанные буквы Э.

Дети выполняют задания

Л- Молодцы. Что же нам пора возвращаться домой.

Давайте вспомним, у каких звуков мы побывали в гостях?

Д- Мы были в гостях у звуков А, У, О. И. Ы. Э.

Л - Как называются эти звуки?

Д- Эти звуки называются гласные.

Л – Молодцы. Наше путешествие в страну гласных звуков окончено. Ребята, в русском языке есть и другие звуки, но об этом мы поговорим в следующий раз. До свидания.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ

Известно, что большой процент речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как именно этот возраст является сенситивным периодом развития речи.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом является речевой аномалией, при которой страдает формирование всех компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя, звукопроизношения.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи работа по накоплению словаря, формированию грамматических средств языка и навыков словообразования проводится в тесном единстве.

Овладение системой морфем у детей с общим недоразвитием речи происходит недостаточно полноценно, вследствие этого плохо усваиваются навыки словообразования. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, дети не всегда могут подобрать однокоренные слова, образовать новые с помощью суффиксов и приставок.

В процессе коррекционного обучения нельзя решить ни одной проблемы без опоры на процесс словообразования. Это связано с тем, что словообразование представляет собой с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а с другой – оно является составной частью морфологической системы языка, так как словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем.

Особенностями словообразования детей с ОНР занимались Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Н.В.Серебрякова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова и др.

Однако проблему нельзя считать в полной мере изученной, прежде всего в плане коррекционной работы.

При нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу [Филичева 1989: 223].

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задержи-

вается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют четыре уровня речевого развития. Подробнее остановимся на III уровне.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения («Мамой ездила асыпак. А потом ходили, де летька, там зывана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак» — *С мамой ездила в зоопарк. А потом ходила, где клетка, там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк*). Свободное же общение крайне затруднено. Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения («Кола посол в лес, помал маленькую белку, и тыла у Коли кетка» — Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке.)

Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.

В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо [Жукова 1999: 306].

Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова. Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные («столёнок» — *столик*, «кувшинка» — *кувшинчик*, «вазка» — *вазочка*).

Исследования речи дошкольников позволяют ученым выделить несколько этапов в процессе усвоения ребенком словообразовательной системы родного языка. Так, А.Г. Тамбовцева выделяет три основных этапа.

- ✓ период формирования предпосылок словообразования (от 2,6 до 3,6 – 4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный

- ✓ период активного освоения словопроизводства, период регулярного словотворчества (от 3,6 - 4,0 до 5,5 - 6,0 лет).
- ✓ период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества (5,6 - 6,0).

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально – языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Экспериментальными исследованиями было доказано, что овладение словообразовательными навыками становится доступным лишь детям с III уровнем речевого развития. С тех пор практически все исследователи, изучавшие проблему общего недоразвития речи, так или иначе отмечали недостаточные возможности этих детей в образовании новых форм слов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, и др.). Эти сведения носили, как правило, характер констатации тех отдельных трудностей, которые испытывают дети с ОНР при самостоятельном продуцировании производных наименований. На этой основе были определены некоторые направления и отдельные приемы по развитию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

При общем недоразвитии речи коррекционно-логопедическая работа не ограничивается только коррекцией одного недостатка. Каким бы ни был дефект речи, его преодоление должно предусматривать работу, направленную на формирование всех сторон речи (словаря, грамматического строя, связной речи). Это необходимо как для общего психического развития ребенка, его речевого развития, так и для его последующего обучения в школе. Работу над речью эффективнее проводить в тесной связи с предметно-практической игровой деятельностью ребёнка, являющейся стимулом развития речи. Дидактическая игра – эффективное средство работы с детьми с ОНР по формированию навыков словообразования, так как сам ребёнок участвует в процессе словообразования, ему отведена определенная роль в игре, где он проявляет инициативу.

По мнению Нищевой Н.Г., методика коррекционной работы, особенно в случае грубого недоразвития речи, должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, прежде всего, развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в ос-

нове процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы. Вводимые языковые единицы не могут быть отобраны специалистом в произвольном порядке. В ходе коррекционной работы необходимы опоры на имеющиеся в пользовании ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении.

Для решения проблемы формирования словообразовательных компетенций необходимо создание коррекционно-развивающих программ, включающих в себе основные этапы логопедической работы по формированию этих процессов.

Коррекционная работа должна идти в специально-ориентированном направлении. Специальные упражнения должны включаться в индивидуальные, подгрупповые, фронтальные занятия. Системная работа по формированию словообразовательных процессов предполагает использование наглядных, графических, вербальных средств.

При реализации коррекционно-развивающей программы учитываются следующие принципы:

Онтогенетический принцип – учет последовательности формирования речевых функций, которые имеют место в онтогенезе:

- образование существительных суффиксальным способом;
- образование существительных, обозначающих детенышей животных;
- образование прилагательных от существительных;
- образование глаголов приставочным способом;
- образование однокоренных слов;

Принцип доступности – подбор лексического материала, доступный по семантическому полю;

Принцип наглядности – использование наглядного материала;

Принцип системности – язык, как система взаимосвязанных между собой единиц (лексика, грамматика, синтаксис, фонетика);

Принцип опоры на сохранные анализаторы (слуховой, зрительный, тактильный);

Принцип индивидуального подхода.

Основные цели коррекционной работы:

7. формировать у детей обобщенное значение словообразовательных морфем;

8. научить сравнивать между собой словообразовательные модели;

9. закрепить навыки осознанного применения словообразовательных правил.

Можно выделить три этапа логопедической работы по формированию словообразования.

Первый этап. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Второй этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

Третий этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Содержание первого этапа логопедической работы:

Существительные. Образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: *-к-, -ик-, -чик-*.

Глаголы. Дифференциация совершенного и несовершенного вида; возвратных и невозвратных глаголов.

Прилагательные. Образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин*.

Содержание второго этапа логопедической работы:

Существительные. Образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами *-оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-*; существительных с суффиксом *-ниц-* (сахарница); существительных с суффиксами *-инк-* (пылинка), *-ин-* (виноградина).

Глаголы. Глаголы с приставками *в-, вы-, на-, вы-*. Глаголы пространственного значения с приставкой *при-*.

Прилагательные. Образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-и-* без чередования (лисий); относительных прилагательных с суффиксами *-н-, -ан-, -ян-, -енн-'*; качественных прилагательных с суффиксами *-н-, -ив-, чив-, -лив-*.

Содержание третьего этапа логопедической работы:

Существительные. Образование названий профессий.

Глаголы. Глаголы пространственного значения с приставками *с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-*:

Прилагательные. Образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-и-* с чередованием (волчий); относительных прилагательных с суффиксами *-ан-, ян. -енн-*; качественных прилагательных с суффиксами *-оват-, -еньк-*.

Работа над словообразовательными аффиксами осуществляется следующим образом.

1. Сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению (косичка, лисичка). При этом подбираются слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения.

2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом.

3. Выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы).

4. Закрепление связи значения и звучания аффикса (например, *-ик-* вносит значение уменьшительности, *-ниц-* — значение вместилища).

5. Анализ звукового состава выделенной морфемы.

6. Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы).

7. Самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

При формировании словообразования широко используется прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах:

а) сравнивается ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и по звучанию;

б) сравниваются родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

В процессе сравнения делается упор на семантику, значение морфемы.

Для сравнения звукового состава мотивирующего и производного слов используются графические схемы слов. При этом вначале составляется графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс.

Начало процесса обучения является важным для ребенка, оно формирует первую установку внимания по отношению к определенной работе.

На логопедических занятиях должно проводиться всестороннее развитие всех психических процессов ребенка: памяти, внимания, мышления и речи. Особенно это относится к детям с общим недоразвитием речи, так как при нем происходит нарушение всех компонентов речевой системы.

Формирование процесса словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективным, если:

1. Обеспечивается учет уровня речевого развития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

2. Коррекционная работа планируется в соответствии с периодами обучения, предусмотренными программой;

3. Грамматические средства языка и навыки словообразования будут формироваться у детей во время изучения с ними различных лексических тем;

4. На логопедических занятиях будут использованы дидактические игры, направленные как на развитие у детей высших психических функций, так и на формирование лексико-грамматических средств языка.

Успех логопедической работы очень важен, так как он в дальнейшем определяет судьбу ребенка. У дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня — возможность успешного обучения в массовой общеобразовательной школе.

Литература

Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т. Б. — Екатеринбург,

1999.

Сборник конспектов логопедических занятий по развитию речи для детей с ОНР. - М., 2006.

Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии. - М., 1989.

Цейтлин С. Н. Ранние стадии усвоения морфологии // Проблемы детской речи. – М., 1996.

Стахеева Е.А.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ

Научный руководитель - доц. Шеховцова Т.С.

Леворукость - это не просто преимущественное владение левой рукой, но отражение определенной межполушарной асимметрии, отличное от праворуких распределение функций между правым и левым полушариями головного мозга.

По данным исследований Института возрастной физиологии РАО, в классе может быть 20-25 % леворуких детей. Поэтому современные исследователи много внимания уделяют проблеме леворукости. Большой вклад в изучение данной проблемы внесли Безруких М.М., Князева М.П. Доброхотова Т.А. Брагина Н.Н. и др. [Барт 2006: 10].

Составной частью профилактики нарушений письма у леворуких детей является формирование графомоторных навыков, что необходимо начинать задолго до поступления в школу. Как известно, современная методика обучения письму в начальной школе опирается на всю систему языкового развития ребенка, а не только на определенные правила и орфографические умения. При этом навыки письма рассматриваются как составная часть речевых умений и языкового развития в целом. Процесс овладения навыком письма имеет сложнейшую психофизиологическую структуру и включает слуховой анализ, артикуляцию, формирование и сохранение зрительно-двигательного образа каждого графического элемента (буквы), а также сложные механизмы координации и регуляции движений. При этом в процессе овладения навыком дети должны уметь усвоить понятие о буквах - графических знаках, с помощью которых звучащая речь фиксируется на бумаге, усвоить разное начертание одной и той же буквы в различных вариантах (печатных, письменных, больших, маленьких), должны научиться правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и правильно записывать, соотносить их со звуками [Безруких 2005: 55].

Особый комплекс трудностей при обучении письму отмечается у леворуких детей. Сложность положения учащихся - левшей усугубляется тем, что зачастую при обучении письму им прививали доминирование правой

руки, что объяснялось отсутствием методик обучения письму левой рукой. В настоящее время в лаборатории психофизиологических основ диагностики и коррекции трудностей обучения Института возрастной физиологии РАО под руководством М.М. Безруких разработана методика обучения письму леворуких детей [Барт 2006: 65].

В своих работах Безруких М. М. описала технику постановки письма у левшей: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загораживать себе строку рабочей рукой, поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо. При этом способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правшей, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка [Безруких 2001: 75].

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен, зачастую леворукие дети выполняют овалы слева направо и сверху вниз и их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями. Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность. Необходимо уделить внимание при выборе рабочего места учащегося на ведущий глаз, т.к. парта ребенка должна быть размещена так, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом [Григорьева 2002: 95].

Во время проведения уроков учителя должны обращать внимание на правильную посадку при письме: сидеть прямо, не касаясь грудью стола, голова слегка наклонена вправо, ноги упираются в пол, руки лежат на столе так, чтобы локоть левой руки немного выступал за край стола, левая рука свободно двигается по строке, правая - придерживает лист.

Обучая и воспитывая леворукого ребенка, нужно помнить, что ни в какой ситуации он не должен чувствовать негативное отношение к леворукости. Леворукий ребенок, как правило, возбудим, быстро утомляется, а значит, день ребенка должен быть построен так, чтобы не было перегрузки и переутомления.

При поступлении ребенка в школу необходимо провести тестирование так, чтобы ребенок не знал, что педагог что-то проверяет, для этого можно использовать следующие задания: рисование, открывание коробочки, построение колодца из палочек (спичек), игра в мяч, вырезание ножницами рисунка по контуру, нанизывание бисера, выполнение вращательных движений и др.

У леворуких детей проявляются такие трудности овладения письмом, как нарушения почерка, тремор, зеркальное письмо, неправильное начерта-

ние букв (оптические ошибки), чаще всего у них медленнее скорость и хуже связность письма. Как отмечает М.М. Безруких, «во всяком случае, лучше быть более снисходительным к качеству письма леворукого ребенка, и тем более переученного, чем требовать от него невозможного, постоянно усиливая трудности школьной адаптации» [Безруких 2005: 44].

У леворуких детей гораздо чаще, чем у праворуких, отмечается весь комплекс трудностей. Леворуких детей отличает более медленный темп письма. Вообще, обучение письму - процесс не только длительный (навык письма формируется лишь к 9-10 годам), но и чрезвычайно многокомпонентный.

Леворукий ребенок с трудом и только после многих попыток понимает, что он должен написать и как он должен это сделать, он словно не видит строк, уводя букву за верхнюю и нижнюю строку. Он может путать не только правую и левую стороны буквы, но даже верх и низ. Особенно трудно детям выделить точку начала движения и выбрать правильную траекторию. Для того чтобы снять эти трудности, необходима специальная тренировка пространственно-зрительного восприятия, зрительной памяти [Безруких 2009: 33].

Трудности развития графомоторных навыков у леворуких детей связаны с недостаточной сформированностью зрительно-пространственного восприятия и произвольной регуляции деятельности. М.М. Безруких [Безруких 2005: 54] отмечает, что для таких детей характерны трудность дифференцировки близких по конфигурации букв (при письме и чтении), перестановки букв, чтение справа налево, трудности запоминания и нарушения конфигурации букв при письме, пропуски, замены.

Итак, трудности формирования письменной речи, связанные с недостаточной сформированностью оптико-пространственных представлений, проявляются в зеркальном написании букв, трудностях восприятия и запоминания букв и цифр. Недостаточное развитие графомоторной координации приводит к нарушениям копирования, неустойчивому почерку, медленному темпу письма, трудностям удержания рабочей строки, добавлению лишних элементов или недописыванию при написании оптически сходных букв. Профилактика этих нарушений включает предупреждение речевых нарушений, предупреждение перехода речевых расстройств в хронические формы, а также предупреждение последствий речевой патологии.

Становится очевидным, что знание особенностей развития и обучения, предупреждения встречающихся речевых нарушений, умелое использование методов их преодоления дает возможность логопедам, педагогам и родителям сохранять не только физическое здоровье, но и, что не менее важно, психологическое здоровье ребенка-левши.

Литература

1. *Барт К.* Трудности в обучении. Ранее предупреждение. – М., 2006.

2. *Безруких М.В.* Леворукий ребёнок в школе и дома. - Екатеринбург, 2001.
3. *Безруких М.М.* Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь. - М., 2009.
4. *Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А.* Психофизиология ребенка. – М., 2005.
5. *Дети с проблемами в развитии.* – М., 2002.

Стрилка А.А., Бочкарева Т.А.

УКРАИНСКО-РУССКИЙ СУРЖИК КАК ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Неоспоримой реальностью языковой ситуации во многих государствах вот уже на протяжении нескольких веков является наличие двуязычия.

Двуязычие (билингвизм) – это свободное владение двумя языками одновременно.

Одно из интереснейших и нуждающихся в дальнейшем исследовании явлений, которые сопутствуют билингвизму, – это явление интерференции.

Межъязыковая интерференция определяется «как отклонения от норм обоих языков, встречающиеся в речи билингвов в результате того, что они владеют более чем одним языком, то есть в результате контакта двух языков в сознании говорящего» [Вайнрайх 1972: 22].

Языковой контакт, имеющий место при взаимодействии близкородственных языков, непременно сопровождается интерференцией. Русско-украинская интерференция затрагивает все языковые уровни.

Актуальность указанной проблемы в настоящее время объясняется происходящими на Украине событиями и миграцией части русскоговорящего населения в Россию.

Цель исследования: осветить некоторые теоретические и практические аспекты суржика как логопедической проблемы.

Задачи: показать случаи несовпадения языковых систем русского и украинского языков, порождающие интерференцию и отражающиеся в суржике; дать некоторые рекомендации, которые в дальнейшем станут основой правильной организации логопедом коррекционной работы с детьми-мигрантами.

Языковое образование, включающее элементы украинского языка в соединении с русским, получило именование «суржик» (от «хлеб из муки смеси разных видов зерна, например, пшеницы и ржи»). Явление достаточно широко распространено как на территории Украины (на Востоке Украины украинский используют 3,7%, а суржик - 9,6%), так и в прилегающих областях России и Молдовы.

Несмотря на появление ряда лингвистических работ о суржике (см., например, статьи Л. Биланюк, Т. Кознарского, Т. Курохтиной, Л. Масенко, А. Окары, В. Радчука, О. Рудой, Л. Ставицкой, М. Стрихи, А. Сербенской, А. Тараненко, В. Труба, М. Флайера и др.), исследование этого явления пока находится на начальном этапе. Усложняет проблему отсутствие серьезной базы данных, т.е. обширных записей речи носителей суржика.

Лингвистический статус суржика определяется, например, как «некодифицированный разговорно-бытовой стиль языка (речь), который возник вследствие массового продолжительного контактного украинско-русского двуязычия в его диглоссной форме. Суржик возникает в результате системной интерференции на фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом уровнях; он репрезентирован целюоформленными лексемами — суржикизмами, которые накладываются на украинскую или русскую языковую основу; проявляется на базе региональных разновидностей украинского языка как языковой код в среде индивидов различных типов языковой компетенции, в разнотипных социально-корпоративных и коммуникативных сферах» [Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти 2007: 77].

Индивидуальные проявления суржика имеют широкую вариантность на всех уровнях языка: в фонетике, лексике, морфологии и синтаксисе. Суржик изменчив, плавуч, в смешивании русских и украинских элементов нет системности. Даже в речи одного конкретного носителя этого субъязыка степень проявления «суржикизации» непрерывно колеблется и зависит от ряда факторов, главным образом, от коммуникативной ситуации.

В процессе общения формируется привычка переходить от одного языка к другому, что и приводит в ряде случаев (чаще при слабо сформированных умениях и навыках) к нарушению языковых норм, что качественно сказывается на коммуникативной функции речи.

Например, «Поэт народился в 1814 году» (вместо родился), «Я скучаю за ней» (вместо по ней).

Для логопеда носители суржика представляют особый интерес, так как двуязычие становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в русском языке, что непосредственно сказывается на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности. Всё это в конечном итоге влияет на процессе адаптации в обществе в целом.

Овладение родным (первым, основным) языком происходит «снизу вверх» - от слогаобразования и других элементарных механизмов к высшим уровням языка и лишь затем к произвольности, к сознательному оперированию знаковыми единицами. Овладение вторым языком (в более поздний период, после овладения родным) происходит «сверху вниз», то есть, начиная с сознательных операций над языком, через произвольный выбор языковых средств к автоматизации речи [Леонтьев, 1999].

Эти данные подчеркивают тот факт, что появление «суржика» обусловлено «наложением» в речи билингва норм одного языка на нормы другого.

Фонетическая система суржика, в целом, ближе к украинской, чем к русской. В большинстве случаев происходит фонетическое освоение русских лексем.

Укажем отдельные специфические черты фонетики русского и украинского языков, приводящие к возникновению интерференции на этом уровне языковой системы:

- Украинский [ɣ] заднеязычный, фрикативный, а русский [ɛ]-взрывной;
- в украинском литературном языке [ɥ], [ɟ], [ш], [ɥ] — парные согласные: они имеют твёрдый и мягкий (палатализованный) вариант, как все парные в русском языке, в отличие от всегда твердых в русском [ɥ] и [ш], и всегда мягких [ɟ] и [ɥ];
- в украинском литературном языке согласные перед древнерусским И произносятся твёрдо, поэтому прилагательные с основой на Г, К, Х принадлежат в украинском языке к твёрдой разновидности склонения, а в русском — к смешанному типу склонения (ср.: укр. дерзкий [дэ'рзкий] и русск. дерзкий [д'э'рзк'ий], но [д'эрскъвъ]);
- в украинском [y] и [e] — аллофоны одной и той же фонемы (кроме позиции перед гласной), в русском — представители разных фонем.
- в украинском наблюдается произнесение [ɸ] как [xɐ], в русском литературном такой вариант отсутствует.
- в украинском языке никогда не оглушаются звонкие согласные в абсолютном конце слова;
- для русского языка характерно сочетание парных согласных с гласным переднего ряда [э] (исключения составляют отдельные заимствования), а в украинском языке обычной позицией для звука [э] является позиция после твёрдого согласного (ср.: русск. гребля [гр'эбл'ь] — укр. гребля [γрэбл'а]) и т.д;
- особенностью вокализма украинского языка (в сравнении с другими восточнославянскими языками) является то, что украинскому языку не присуще такое фонетическое явление, как аканье, то есть сближение артикуляции безударного [o] с артикуляцией [a] (например, русск. [ду'рнѣ] — укр. [ду'рно]);
- В украинском гласные [o] и [e] меняются на [i] в закрытых слогах, в русском такого изменения не наблюдается.

Таблица 1

Логопедические риски влияния украинского языка на русский
на фонетическом уровне

Украинский язык	Русский язык (с элементами сур- жика)
<i>Заднеязычная, фрикативная <ɣ></i>	
Голова Говорити Гуляти Грати	Г[ɣ]олова Г[ɣ]оворить Г[ɣ]улять Из[ɣ]рать
<i>Наличие твердых вариантов со- гласных [ч], [ц]</i>	
Да[ч]а [Ч]ай [Щ]авель [Щ]ука	Да[ч]а [Ч]ай [Щ]авель [Щ]ука
<i>Наличие мягкого [ц]</i> [ў двадц' атом]	в двад[ц'] атом
<i>Произнесение [в] как [у]</i>	
[у] страшному	[у] страшном
<i>Твердость согласных перед [и] и [е]</i>	
Ход[и]ти Р[е]клама	Ход[ы]ть Р[э]клама
<i>Отсутствие смягчения [к], [г], [х]</i>	
Дэ'рзк[ы]й	Дэ'рзк[ы]й
<i>Наличие аффрикат [дз] и [дж]</i>	
[Дз]вонити кукуру[дз]а від'їж[дж]ати	[Дз]вонить кукуру[дз]а уез[дж]ать
<i>Сохранение звонкости согласных в префиксах: раз-, роз-</i>	
Ро[з]ташувати	Ра[з]ставить
<i>Сохранение звонкости согласных в абсолютном конце слова</i>	
Ду[б] Зу[б] Рі[д]	Ду[б] Зу[б] Ро[д]
<i>Произнесение [ф] как [хв]</i>	

<i>[xв]акт</i>	<i>[xв]акт (факт)</i>
<i>Замена гласных [o], [e] на [i] в закрытых слогах</i>	
Л[i]с Ст[i]л	Л[u]с (лес) Ст[u]л (стол)
<i>Отсутствие качественной редукции гласных: сближения артикуляции безударного [o] с артикуляцией [a]</i>	
Доп[o]м[o]жіть Г[o]в[o]рити	П[o]м[o]гите Г[o]в[o]рять

В суржике наблюдается также смещение ударений под влиянием украинского языка в русских словах: торты́ и бараны́ (вместо «то́рты», «ба́раны»), ма́лой и ма́лая (вместо «ма́лый», «ма́лая»), «звóнит» вместо «звоні́т» (обусловлено ударением на первый слог в украинском слове «дзвóнити» (ед. число 3 лицо)); произношение местоимения «что» как «шо» (ср. укр. «що»).

Не менее подвержена «суржикизации» лексика.

Таблица 2

Сравнительная таблица «заимствований» суржиком русских слов

Русский язык	Суржик	Украинский язык
деньги	деньгі	гроші
ответить	отвітить	відповісти
мешать	мішати	заважати
отменить	відмінити	скасувати
согласен	согласєн	згоден
остановка	останівка	зупинка
поезд	поїзд	потяг

самый лучший	самий луччий	найкращий
--------------	--------------	-----------

В речи носителей суржика фиксируются параллельные формы «каждый месяц» и «кажний місяць» (ср. укр. «платити кожного місяця»), «туда» и «туду», «сюдою» и «сюда», «наверно» и «мабудь», «надо» и «треба», «отец» и «батька» и т.д.

В словообразовании отмечается замена русских бесприставочных слов украинскими приставочными: «Он *народился* в 18 веке» (ср. в украинском: «Він *народився* у 18 столітті»). «Замного» (слишком много) (ср. укр. «забагато»), «покласть» (ср. укр. «покласти»), «заместо» является чем-то средним между укр. «замість» и рус. «вместо».

В суржике на грамматическом уровне типичны также нарушения норм управления: «позвонить/говорить до кого-то» вместо «позвонить/говорить кому-то»), «скучаю за тобой» вместо «скучаю по тебе» (ср. украинское «я сумую за тобою»), «смеяться с» вместо «смеяться над», «дай мне ножа» (родительный падеж вместо винительного).

В семье, где родители и все родственники разговаривают на суржике, ребенок осваивает интерферентные формы с раннего детства. Логопедам, работающим с детьми, говорящими на суржике, в плане коррекции фонетических нарушений необходимо уделить особое внимание формированию навыков дифференциации звуков ([у] и [в] в частности), постановке взрывного [г], мягких [ч'] и [щ'], [г'], [к'], [х'], оглушению согласных в конце слова и в приставках перед глухими звуками, работе с редуцированными гласными в безударных слогах. Параллельно необходимо работать над освоением нормативных моделей русского словообразования и нормами русской грамматики.

Литература

Вайнрайх У. Языковые контакты. - Киев, 1979.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 1999.

Ставицька Л. Суржик: міф, мова, комунікація / Леся Ставицька, Володимир Труб // Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціологічні аспекти : зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. Ставицької ; Ін-т укр. мови НАН України. Відділ соціолінгвістики. - К., 2007.

Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти., Зб. наукових праць. - Київ, 2007.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Современное общество представляет собой обширное информационное пространство, важная роль в котором принадлежит информационно-коммуникационным технологиям. Активное их использование изменило не только образ жизни человека, но и существенным образом внесло трансформации во все профессиональные сферы. Такая тенденция также активно затронула и сферу такого социального института как образование, в связи с чем постоянно изменяются и появляются новые образовательные стандарты. Так, на смену ФГТ пришли ФГОС, основная задача которых максимальное использование информационных технологий в рамках педагогического процесса, с целью его улучшения и повышения качества. В связи с этим и логопедическая практика приобрела новые направления работы, связанные с использованием достижений информационного общества. Поэтому в рамках данной статьи речь пойдет о программных продуктах, использование которых позволяет не только улучшать качество коррекционно-логопедического процесса, но и повышать его результативность, соответствуя ФГОС.

1. **Логопедическая программа "Игры для Тигры"** способствует индивидуализации и повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса. В программе более 50 упражнений, объединенных в четыре тематических блока, представляющих основные направления коррекционной работы: "Фонематика", "Просодика", "Лексика" и "Звукопроизношение".

2. **Комплекс "Электронная пропись"** - специально разработанная программа для индивидуальной тренировки мелкой моторики, постановки руки, логического развития и первого знакомства с буквами. Обучающий курс состоит из 64 упражнений на развитие мелкой моторики руки, логических заданий и первого знакомства с буквами. Все задания имеют голосовое сопровождение для самостоятельной работы.

3. **"Говорящий логопед" (универсальная методика индивидуального развития ребенка Робинс)** - CD диск с заданиями для речевого развития детей 3-5 лет. Работа с диском помогает развивать воображение, смекалку, связную речь. Может быть использовано как для индивидуальной, так и для групповой работы.

4. **"Логопедические упражнения. CD для компьютера: Коррекция речи. Рекомендации. Развивающие занятия"**. Электронное пособие содержит занимательный презентационный материал для закрепления правильного произношения детьми 4–8 лет звуков, их общего и речевого развития, поддержания интереса к логопедическим занятиям.

Речевой материал основан на рифмованных миниатюрах, максимально насыщенных автоматизируемым звуком. Анимированные картинки облегчают усвоение и запоминание материала, делают занятие наглядным и интересным.

5. "Скоро в школу. Учимся говорить правильно". Диск представляет собой комплекс заданий на постановку и автоматизацию «трудных» звуков; задания на развитие неречевого и фонематического слуха; речевая и дыхательная гимнастика; скороговорки, пословицы и поговорки, игры и загадки для развития памяти; рекомендации по планированию занятий для родителей.

6. "Веселые игры для развития речи и слуха". Компьютерная игра поможет в игровой форме устранить дефекты речи, научит правильно выговаривать проблемные звуки, а еще познакомит с огромным количеством веселых скороговорок, поучительных пословиц и поговорок, которые, помимо отработки нужного звука, помогут развитию речи, дикции и памяти.

7. Коррекционно-диагностическая среда "Мир за твоим окном" - это первая в России специализированная компьютерная программа, предназначенная для развития и обучения детей старшего дошкольного возраста с различными нарушениями в развитии. Программа "Мир за твоим окном" посвящена темам, которые присутствуют в содержании обучения практически всех категорий детей. Она состоит из пяти частей: "Времена года", "Погода", "Одежда", "Рассказы о временах года", "Календарь".

8. Программно-аппаратный комплекс "Видимая речь III" является программой визуального контроля речи для дефектологической практики. С помощью программы возможно эффективно тренироваться во владении собственным голосом, в выразительном чтении, произнесении речей, пении; она поможет избавиться от диалекта, или приобрести умение говорить в особой манере.

9. "Играем и учимся" - компьютерный продукт, предназначенный для развития фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста; формирования правильного произношения; обучения звуковому анализу и делению слов на слоги; для знакомства ребенка с миром животных, птиц, насекомых, растений и прочим; расширения лексического запаса; закрепление обобщающих понятий; повышения учебной мотивации на занятиях; для закрепления знаний и практического применения орфографических правил; развития орфографической зоркости.

10. Интерактивная речевая карта ребенка дошкольного возраста. Форма №2. (CD-диск - программа для ЭВМ). Интерактивная речевая карта ребенка дошкольного возраста создана на основе утвержденной Департаментом образования г. Москвы речевой карты (форма №2) и ранее изданных научно-методических материалов (Безрукова О.А., Приходько О.Г., Служакова О.И., Челей Н.С. "Методические рекомендации по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста" издание 2-ое дополненное и

исправленное, М., 2012). Программа позволяет заполнить рубрики речевой карты с помощью шаблонов, которые можно редактировать или с помощью оригинальных формулировок, созданных самим логопедом. Наличие редактируемых шаблонов позволяет существенно сократить время заполнения документации, не снижая качества ее оформления.

11. "Электронное ухо" (Метод "Томатис") - это система, позволяющая мозгу реактивировать перцептивную организацию и управлять нашим звуковым окружением. Принцип функционирования "Электронного уха" — гимнастика мышц среднего уха. Оборудование "Томатис" разработано так, что создает уникальное контрастное звучание. Этот эффект вызывает сокращение и релаксацию мышц среднего уха. Это возвратно-поступательное движение вызвано внезапным переходом от низких частот, которые не требуют от слуховой системы какой-либо специальной аккомодации, к высоким частотам, которые напротив, требуют от слуховой системы особенного усилия.

12. Комплекс БОС "Комфорт-ЛОГО" - коррекция и оптимизация речевого дыхания, формирование слитной, эмоционально-окрашенной, свободной речи без усилий и речевых судорог. Лечебно-коррекционный тренинг при расстройствах фонации, функциональных дисфониях, речевой тревоге, логоневрозах, заикании. Профилактика и коррекция нарушений психоэмоционального состояния, психосоматических расстройств и невротических нарушений, вызванных наличием речевых дефектов. Диагностика функционального состояния при речевых нагрузках. Диагностика психоэмоционального состояния. Преодоление коммуникативных барьеров, улучшение социализации. Развитие высших психических функций и волевых качеств. Профилактика заболеваний речеголосового аппарата у специалистов речевых профессий. Формирование устойчивых навыков саморегуляции, повышение адаптивных возможностей организма.

13. "Дельфа-142" - программа представляет собой тренажер для речевой реабилитации и коррекции звукопроизношения у детей и взрослых. Данная разработка является программно-аппаратным комплексом, так как использует нестандартное устройство обработки звука в виде дополнительного преобразователя, заменяющего современные звуковые карты и работает в операционной системе DOS. Технически визуализация звучащей речи в данном комплексе достигается при помощи улавливания звуков микрофоном, преобразовании их в дополнительном устройстве, передаче сигнала на процессор и дальнейшем отображении компонентов звучащей речи на экране компьютера в виде информативных образов с элементами анимации. Отображение сохраняется на экране монитора в течение любого времени, необходимого для анализа проведенной деятельности.

14. Компьютерная комплексная психолого-педагогическая коррекционно-диагностическая программа "Цицерон. ЛОГО диакорр 1". Первая компьютерная профессиональная логопедическая Программа, пред-

назначенная для специалистов. Впервые как в логопедической, так и в психологической практике Программа является одновременно и диагностической, и коррекционной. В основе Программы лежит тестовый принцип проведения логопедической диагностики и коррекции. Программа предоставляет специалисту готовые разработанные анкеты и текстовые выводы и осуществляет автоматический выбор вариантов диагностических текстовых выводов в зависимости от балла, полученного ребенком за выполненные задания. Программа содержит блок статистической обработки, который позволяет получить шесть типов отчетов, включая индивидуальные и групповые, по результатам коррекционно-диагностических сеансов: **документа: "Речевая карта"; таблиц: "Списочный отчет"; "Сводный отчет по диагнозам"; "Сравнение диагностических карт"; диаграмм: "Диаграмма оценок"; "Сравнение диаграмм оценок".**

Таким образом, представленные программные продукты позволяют не только эффективно осуществлять коррекционно-логопедический процесс, но соответствовать новым ФГОС. Однако не смотря на достижение современной науки, большинство логопедов сталкиваются с информационными барьерами при использовании таких продуктов, так как их средняя рыночная цена является достаточно высокой, что объясняет невозможность приобретения для условий бюджетных организаций. В связи с чем многие практики не применяют в своей деятельности данные разработки, несмотря на их доказанную эффективность. Поэтому процесс информатизации логопедической сферы остается открытым.

Филиппова Э.А., Бочкарева Т.А.

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Известно, что билингвизм — это способность владения двумя языками. Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития.

Изучением билингвизма в логопедии занимаются Белякова Л.И., Бакшиханова С. С, Иншакова О.Б., Е.О. Голикова, С. Б. Файед, Н.А. Шовгун и другие.

В то же время можно говорить о недостаточной эффективности традиционной логопедической работы, которая связана как с не разработанностью данного вопроса в теоретическом и практическом плане, так и с игнорированием специфических проявлений интерферентных нарушений, обусловленных непосредственно двуязычием

Вышесказанное объясняет научную значимость подробного изучения трудностей, возникающих в процессе обучения школьников-билингвов.

Изучение данной проблемы позволит расширить представления о характере трудностей овладения письмом у школьников при двуязычии, более дифференцированно подходить к проблемам школьной неуспеваемости.

Объект нашего исследования: письменная речь младших школьников-билингвов.

Предмет исследования: нарушения письменной речи у детей-билингвов и возможности их коррекции.

Цель - выявление особенностей письменной речи детей – билингвов.

Цель предполагала реализацию следующих задач:

- изучить письменную речь школьников-билингвов и монолингвов;
- дифференцировать нарушения и вычленить обусловленные интерференцией;

10. на этой базе разработать и апробировать комплекс коррекционных упражнений для детей – билингвов.

Материалом исследования явились письменные работы школьников 3-х классов (диктанты, сочинения) на русском языке.

Экспериментальное исследование особенностей письменной речи школьников третьих классов проводилось в 2013-2014 учебном году в МОУ СОШ с. Яковлевка, МОУ СОШ ст.Тарханы Саратовской области. В нем приняло участие 30 учащихся 3 классов: 15 школьников-билингвов и 15 школьников-монолингвов.

В целом состав участников исследования с лингвистической точки зрения можно охарактеризовать как принадлежащие к двум языковым типам: флективному (15 человек) – родной язык русский и агглютинативному (15 человек): родной язык татарский.

Из бесед с учителями и детьми выяснилось, что большинство детей вне школы пользуются родным языком (общение с родителями, родственниками, друзьями). Многие дети начали осваивать русский язык лишь поступив в школу. Результаты опроса показали, что нередко в семьях один из родителей совсем не владеет русским языком или владеет на очень низком уровне (30% случаев); в 20% семей оба родителя плохо владеют русским языком.

Методика анализа выявленных ошибок базировалась на следующих допущениях:

- в письменной речи монолингвов не может быть интерферентных ошибок, так как нет наложения языковых систем;
- сопоставительный анализ данных обеих групп детей поможет выявить ошибки, обусловленные сложностью самой языковой системы русского языка.

- Ошибки, встречающиеся в письменной речи билингвов и отсутствующие в письменной речи монолингвов, рассматриваются как интерферентные.

Анализ ошибок письменной речи исследуемых групп позволил отметить, что они затрагивают фонетический уровень, морфологию (словоизменение и словообразование) и синтаксический уровень.

Обоснованная выше методика сопоставления позволила выявить 2 группы ошибок: 1) ошибки, типичные для всех учащихся, не связанные с билингвизмом и интерференцией; 2) ошибки, вызванные интерференцией.

1. Ошибки, типичные для обеих групп учащихся:

- ошибки в словах с непроизносимым согласным в корне (*здравствуй, бугалтер, позно*);
- ошибки в словах с безударным гласным в корне (*наильщик, ,стякольщик, чесовщик*);
- ошибки в написании словарных слов (*деректор, карова, вогон, баробан, марковь*).
- ошибки в словах с корнями кос-кас, блист-блест, лаг-лож, растрос (*каильщик, блистящие, вырастает*).
- искажения префиксов, суффиксов (*приступник, сыщек, сварщек*).
- ошибки в словах с глухим звуком на конце слова (*паровос, зуп, перехот*);
- пропуск разделительного мягкого знака, разделительного твердого знака (*вюга, обезяна, обявление*);

Данные ошибки присутствуют в работах обеих групп. Это позволяет отнести их к ошибкам, обусловленным сложностью самой языковой системы русского языка, т. к. в речи монолингвов не может быть интерферентных ошибок. Указанные ошибки составляют 61% у школьников-билингвов и школьников монолингвов. Одинаковое количество ошибок монолингвы и билингвы допустили в словах с непроизносимым согласным в корне слова; в словах с глухим звуком на конце слова.

Наибольшее количество ошибок школьники-билингвы допустили: при написании слов с безударным гласным в корне слова; в написании словарных слов; в искажении префиксов, суффиксов; в написании слов с разделительными мягким и твердым знаками.

Наибольшее количество ошибок школьники-монолингвы допустили при написании слов с чередующимися корнями.

Изучив программу начальной школы по русскому языку, мы выяснили, что все правила были пройдены, кроме правила с чередующимися корнями, они изучаются в 5 классе. Основные правила изучаются с первого по третий класс, в четвертом классе идет повторение и закрепление основных правил русского языка.

Данные ошибки охарактеризованы нами в целом как дизорфографические.

Следующая группа ошибок отмечается только в речи детей-билингвов, что позволяет говорить о них как об интерферентных.

Интерферентные ошибки, типичные для школьников-билингвов, на фонетическом уровне:

2. *часовчик, ичит, чудесные, носилчик*. В некоторых тюркских языках звук *ч* произносится как русский *щ*. Видимо, эта закономерность явилась причиной многих ошибок и затруднений в написании этих слов. Отметим также, что и чтении слов на татарском языке дети вместо звука *щ* произносили *ч*;

3. *стеколицик, вскач, косилицик* вместо *косильщик, лдина, бошная, малчик*.

В татарском языке мягкий знак существует только в заимствованных из русского языка словах. Это заметно при написании учащимися данных слов;

4. *робота* вместо *работа, повор* вместо *повар*.

Заднеязычное и огубленное произношение звука *а* в татарском отразилось при написании данных слов в русском;

5. *только [толка], оделся [адэlsa], пыль [пил], ряд [рад], пальцы [палцы], пяльцы [палцы], пыльно [пилна]*.

Особенностью татарского языка является то, что часто в одном слове могут сочетаться с согласными лишь гласные одного какого-либо ряда, т.е. или исключительно гласные заднего ряда или исключительно гласные переднего ряда: *кура - күрә, тарта - тәртә*. В русском же языке в одном и том же слове могут быть различные сочетания. Поэтому учащимся очень трудно дается произношение и написание таких слов;

6. при чтении незнакомых слов 50% учащихся ставили ударение на последний слог, потому что ударение в татарском языке ставится на последний слог.

6) *Шышка, машина, шипеть*. Здесь наблюдается влияние тюркской орфографии на написание данных русских слов, так как в татарском языке сочетания жи, ши пишется с ы.

7) *текест* вместо *текст, баник* вместо *банк, окно*.

Для тюркских языков характерно полногласие, т.е. слово состоит из открытых слогов, например, *кайтабыз, тукмач, жимешь* поэтому учащиеся добавляют гласный в некоторых словах.

Интерферентные ошибки на морфологическом уровне:

1) Для учащихся билингвов составляет трудность образования множественного числа. Это может быть связано с тем, что в грамматике татарского языка образование множественного числа происходит путем присоединения к концу слова аффикса *-лар-* и, как следствие, образование единственного числа происходит путем игнорирования данного аффикса в

конце слова. Поэтому в русских словах часто окончания выбираются неправильно.

Например, *рук* вместо *рука*.

2) Для учащегося- татарина очень трудно понять разницу в значении глаголов прошедшего времени *рассказывал* – *рассказал*, или разницу в глаголах движения настоящего времени *плавает* – *плывет*, если ему не сообщили, имеются ли средства в родном языке для передачи этой разницы, а если имеются, то каковы эти средства, отсюда многочисленные ошибки в употреблении русских временных и видовых форм.

3) 75% учащихся билингвов не определяют род вообще или ошибаются в его

ж.р. м.р. ср.р
определении (окно, шинель, карта), так как в родном языке отсутствует категория рода.

Интерферентные ошибки на синтаксическом уровне:

В синтаксисе тюркских языков существует следующая закономерность: сказуемое стоит в постпозиции. В связи с этим были такие наиболее частотные ошибки: 43% учащихся МОУ СОШ с.Яковлевка на уроках родного языка писали глагол в предложении на последнем месте.

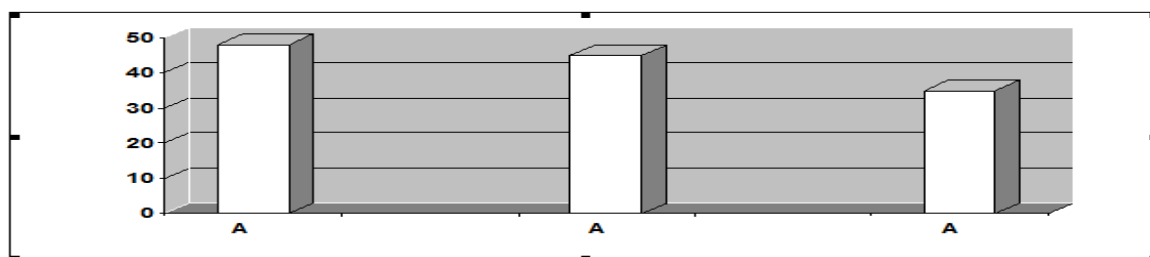
Я на улицу хочу выйти (Минем урамга чыгасым килә).

Я кошку свою очень люблю (Мин пәсиемне бик яратам).

В целом особенности письменной речи билингвов до коррекции представлены на диаграмме 1.

ДИАГРАММА- 1

**ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ
(ДО КОРРЕКЦИИ)**



Наибольшее количество неправильных ответов даны учащимися билингвами на фонетическом уровне (48%), наименьшее количество на синтаксическом уровне (35%), на морфологическом уровне (45%).

Таким образом, экспериментальное исследование письменной речи школьников-билингвов показало, что необходима специальная коррекционная работа с детьми-билингвами по устранению ошибок, вызванных интерференцией, и с детьми обеих групп для преодоления ошибок, вызванных сложностью самой языковой системы.

Приведем примеры упражнений, разработанных нами для коррекции интерферентных нарушений.

Упражнение на коррекцию фонетических нарушений.

1) Вставь пропущенную букву. Например, ..пага - ..ука (ш или щ), ..ека - ..ашка(щ или ч), ..енок – с..итать (ч или щ).

2) Записать под диктовку слова.

Чаща, чище, щёчка, щучка, ящикек, вещичка, щеночек, ручища, щепочка, щёточка, учащиеся, точильщик, часовщик, дощечка, волчище, кричащий, скучающий.

Упражнение на коррекцию морфологических нарушений:

в) Подбери к прилагательному подходящее по смыслу существительное. Выдели окончание прилагательного, обозначь его род, число, падеж.

Сильный _____

Большая _____

Маленькому _____

Синеньким _____

Музыкального _____

В глубоком _____

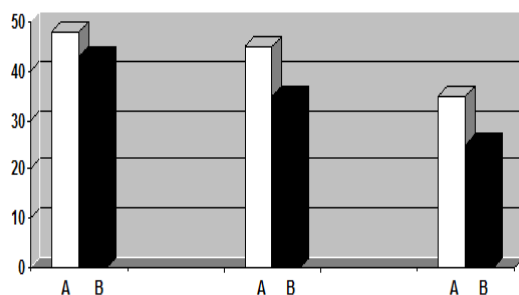
Упражнения на коррекцию синтаксических нарушений.

Учитель должен обратить внимание учащихся на порядок слов в предложении в русском языке, дать понять, что в русском языке за глаголом не закреплено определенное место. Например, *Стоял дворец среди гор. Среди гор стоял дворец;*

Учащиеся составляют предложение, используя три глагола женского рода, мужского рода и среднего рода, предложенные учителем или логопедом так, чтобы сказуемое занимало разные позиции (светило, росла, стоял. Светило яркое солнце. В саду росла яблоня. Среди деревьев дом стоял.). Если учащиеся затрудняются в выполнении данного задания, то можно предложить выбрать предложение из готового текста, состоящего из трех – пяти предложений.

По разработанной нами программе мы проводили регулярные занятия с группой детей-билингвов в течение двух месяцев, занятия проводились 3-4 раза в неделю. Обычно же работы с билингвами не проводят, они изучают общеобразовательную программу. Далее было проведено повторное обследование, аналогичное обследованию констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного обследования представлены на диаграмме-2.



Повторное обследование, таким образом, показало, что произошло улучшение по следующим показателям: ошибки на фонетическом уровне двуязычных учащихся уменьшились на 5%: при написании слов с буквой ч (носильщик, ищет), при написании слов с мягким знаком (вскачь, стекольщик), при написании слов с сочетаниями жи, ши (ежик, шинель), дети также правильно начали ставить ударения.

На морфологическом уровне – на 8%: стали правильно образовывать множественные и единственные числа прилагательных и существительных (голубое озеро, к верной подруге, на белой березке).

На синтаксическом уровне – на 10%: начали чаще писать глагол в правильной позиции в предложении (*В саду росла яблоня*).

В целом, ошибки каждого уровня уменьшились в среднем на 5-10%.

Таким образом, считаем, что грамотно организованная логопедическая помощь детям-билингвам на базе знаний типологических различий русского и татарского языков может дать положительные результаты. А комплекс коррекционных упражнений, разработанный нами, может быть включен в общую систему работы по коррекции нарушений письменной речи у школьников-билингвов.

Литература

Бочкарева Т.А. Способы передачи глагольного действия в языках разных типов. АКД. - Саратов, 1993.

Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А. Языковые предпосылки нарушений речи у детей-билингвов (на материале русского и татарского языков) // Актуальные проблемы логопедии: Сборник научных трудов. – Саратов, 2013.

Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А. Языковые предпосылки нарушений речи у детей-билингвов в логопедическом аспекте (на материале сопоставительного анализа русского и татарского языков) // Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в 21 веке: сб. научных статей. - Чебоксары, 2014.

Газизов Р. С. Сопоставительная грамматика татарского и русского языков. – Казань, 1959.

Гончарова В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников при двуязычии // Логопедия. 2005. № 3(9).

Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников - СПб., 1999.

Хасанов М.Х. Татарский энциклопедический справочник. – Казань, 1999.

Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция. – Алма-Ата, 1989.

Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

К сожалению, количество детей с речевыми нарушениями год от года не уменьшается, а растет. На этом фоне в большинстве случаев у детей присутствуют в той или иной степени нарушения не только звукопроизношения, но и лексического состава, грамматического строя речи, фонематических процессов. Все это осложняет процесс подготовки детей к школьному обучению.

Готовность к школе проявляется в речевой и социально – психологическая адаптации.

Правильная, развитая речь является одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению в школе. Недостатки речи могут привести к неуспеваемости, породить неуверенность ребенка в своих силах, а это будет иметь далеко идущие негативные последствия. Остро встает вопрос о значении фонетически правильной речи при поступлении в школу, когда ребенку нужно отвечать и задавать вопросы в присутствии всего класса, читать вслух.

Социально-психологическая готовность ребенка к школе заключается в формировании у него готовности к принятию новой социальной позиции школьника. Позиция школьника обязывает занять иное, по сравнению с дошкольником, положение в обществе, с новыми для него правилами. Эта личностная готовность выражается в определенном отношении ребенка к школе, к учителю и учебной деятельности, к сверстникам, родным и близким, к самому себе.

Речевая готовность к обучению в школе проявляется в сформированности у детей речевых умений слушания и говорения: умения воспринимать информацию, предлагаемую с помощью языковых средств, умения вербализовать свои действия, в том числе связанные с языковым материалом, и определить их последовательность; умения разграничивать единицы языковой системы и другие виды знаков; овладение информационной, когнитивной, регулятивной функциями языка.

В качестве критериев готовности к школьному обучению выделяют:

15. Сформированность звуковой стороны речи.
16. Полная сформированность фонематических процессов.
17. Готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи.
18. Умение пользоваться разными способами словообразования существительных.
19. Сформированность грамматического строя речи.

Специальная речевая готовность предполагает готовность к обучению грамоте (чтению и письму).

Психологическая готовность к школе - это комплексный показатель, позволяющий прогнозировать успешность или неуспешность обучения первоклассника. Психологическая готовность к школе включает в себя следующие параметры психического развития:

1) мотивационная готовность к учению в школе, или наличие учебной мотивации;

2) определенный уровень развития произвольного поведения, позволяющий ученику выполнять требования учителя;

3) определенный уровень интеллектуального развития, подразумевающий владение ребенком простыми операциями обобщения.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограничение словарного запаса, аграмматизмы, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия.

Основной контингент дошкольников в подготовительных группах с ОНР имеет III и IV уровни речевого развития.

Дети с III уровнем речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является: недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы; замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции.

Типичными для детей являются персеверации слогов, антиципации, добавление лишних звуков и слогов. На этом уровне фразовая речь детей приближается к низкой возрастной норме

Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики, в звукопроизношении с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий.

При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих

лиц. Рассказ-описание мало доступен для детей, которые обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей.

Детей с IV уровнем развития характеризуют трудности выражения антонимических отношений; недостаточно справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета.

В грамматическом строе речи выявляются такие ошибки как: употребление существительных в родительном и винительном падежах множественного числа; употребление сложных предлогов; согласование существительных с прилагательными.

Особую сложность для детей с IV уровнем ОНР предоставляют конструкции предложений с разными придаточными. А именно пропуски союзов, замена союзов, инверсия.

Нами было проведено психолого-педагогическое обследование группы детей (10 человек) с ОНР 6-7 летнего возраста. Оно проводилось по методике Т.Б. Филичевой. По результатам данного обследования выяснилось, что у 50% детей на момент обследования не автоматизированы все звуки. Слоговая структура слов страдает у 70% детей, лексико-грамматическое недоразвитие более чем у 40% детей. В формировании операций различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова, нуждаются 70 % детей. Для обследования социально-психологической готовности старших дошкольников к школе нами была апробирована методика Т.А. Нежной «Готовность к школьному обучению», по результатам которой 80% детей не готовы идти в школу.

Результаты обследования показали, что основными направлениями работы по формированию у детей готовности к школьному обучению являются:

Общая речевая подготовка:

- содержательность, связность диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества, накопление и обогащение словаря;
- совершенствование грамматической правильности речи;
- развитие способностей к речевой деятельности.
- развитие элементарного осознания языковой действительности;
- развитие умения ориентироваться в звуковой культуре слова;
- подготовка к обучению чтению и письму.

Социально-психологическая подготовка:

- развитие психических процессов, таких как память, мышление, воображение, внимание и др.;
- формирование положительного отношения к школе, мотивы учения;
- воспитание наблюдательности;
- формирование навыка совместной деятельности.

Нами была проведена коррекционная работа по преодолению речевых нарушений у старших дошкольников и социально-психологической подготовки к обучению в школе. Данная коррекционно-логопедическая работа

проводилась с использованием ведущей деятельности детей, а именно игровой. Все занятия проводились как индивидуально, так и фронтально.

Например, для развития фонематического восприятия, умения вслушиваться в звучание слов, устанавливать наличие или отсутствие того или иного звука в слове, дифференцировать определенные пары звуков предлагаются детям этого возраста игры, направленные на подбор слов с заданными звуками или упражнения, в которых нужно выделить слова с заданными звуками из фраз, небольших стихотворений.

Для устранения речевых нарушений мы с детьми играли в такие игры, как «Скажи, что ты слышишь», «Желтый – белый», «Пузырь», «Насос», «Мяч», «Лиса», «Два Мороза», «Поезд», «Лягушки», «Разведчики», «Воробы», «Догонялки», «Прогулка на велосипедах», «Будильник», «Солдаты», «Спасаясь от волка», «В лесу родилась елочка».

Для социально-психологической подготовки старших дошкольников с ОНР к школе использовались следующие игры: «Бег ассоциаций», «Изображение предметов», «Пары слов», «Шалтай-болтай», «Собери картинку», «Ищи безостановочно», «Волшебное яйцо», «Маленькие обезьянки», «Бывает – не бывает», «Бип», «Маленькие обезьянки», «Путаница», «Зеркало».

После проведенной коррекционной работы нами было проведено повторное психолого-педагогическое обследование. В результате было выявлено, что нарушения в звукопроизношении осталось у 20% детей, сложности со слоговой структурой слова – 20%, трудности в лексико – грамматических категориях остались у 10%, связной речью до конца не овладело 10%. В формировании операций различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова, нуждаются 20 %. За время проведения эксперимента группа детей из 10 человек полностью оказалась социально-психологически подготовленной к школьному обучению.

Таким образом, полученные в ходе повторного обследования результаты подтвердили эффективность коррекционно-логопедической работы и тем самым они показали необходимость комплексно готовить ребенка к школе.

Обследование группы детей показало неготовность к обучению в школе старших дошкольников как языковую, так и социально-психологическую. Большое внимание необходимо уделить развитию таких компонентов речи, как правильное звукопроизношение слова, его грамматическое оформление в высказывании, продолжить работу над способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, проработать слоговую структуру слова. Очень важным является формирование личностной готовности старшего дошкольника с ОНР к обучению в школе.

Литература

Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. В 2-х кн. Кн. 2. – М., 1995.

Паклина А.В. Формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе. - Екатеринбург, 2007.

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. - М., 2001.

Жукова Н.С., Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.1990.

Ягодина М.В.

РОЛЬ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

История исследования влияния мелкой моторики на речь и мышление. Развитие мелкой моторики у детей как одно из средств развития речи известно давно. Еще во II веке до нашей эры в Китае специалисты утверждали, что игры с участием рук и пальцев приводят в гармоничные отношения тело и разум, поддерживают мозговые системы в превосходном состоянии. По мнению известного философа И. Канта: «Рука - это выдвинувшийся вперед человеческий мозг».

Исследования отечественных физиологов также подтверждают связь развития рук с развитием мозга. Работы В.М. Бехтерева доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Простые движения рук помогают убрать напряжения не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит - развивать речь ребенка. А работы, проводимые профессором М.М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга [Кольцова: 2005]. Благодаря развитию пальцев в мозгу формируется проекция «схемы человеческого тела», а речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренировки пальцев. Тренировка тонких дифференцированных движений пальцев является и стимулом для развития речи, и мощным тонизирующим фактором для коры головного мозга. В то же время В.А.Сухомлинский отмечал: «Истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли». Это совершенно справедливо, ведь кисть руки имеет наибольшее представительство в моторной зоне коры головного мозга [Бот: 1982].

Формирование устной речи ребенка начинается тогда, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Доказано, что и мысль, и глаз ребенка двигаются с той же скоростью, что и рука. Результаты исследований показывают, что уровень развития речи у детей находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Упражнения для пальцев рук являются мощным средством повышения ра-

ботоспособности головного мозга, развития мыслительной деятельности, памяти и внимания, а также активизации речевой активности ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что весь комплекс общей, мелкой и артикуляционной моторики тесно взаимосвязан между собой и играет одну из важнейших ролей в развитии психической, познавательной и речевой сфер деятельности.

Зоны мозга, отвечающие за развитие мелкой моторики, мышления и речи.

Открытые в 1863 г. известным физиологом Полем Брока и психиатром и невропатологом Карлом Вернике зоны головного мозга человека позволяют нам понять природу возникновения речи.

Речедвигательный центр Брока расположен в нижней части лобных извилин (поле 44) — это двигательный центр мышц языка. При поражении моторного центра речи развивается моторная афазия.

Сенсорный центр Вернике расположен в височной зоне в задних отделах верхней височной извилины (поля 22, 37, 42 левого полушария) — связан с восприятием устной речи. Задача этого центра — распознавание и хранение устной речи, как собственной, так и чужой. При поражении возникает сенсорная афазия [http://mdcpedia.com/Поль-Пьер_Брока].

За мелкую моторику пальцев рук у человека отвечает, так называемая моторная зона мозга, располагающаяся в пограничной области между височной и лобной долями головного мозга. Центры, отвечающие за речь, находятся близко к моторной зоне. И сформированность мелкой моторики пальцев рук напрямую связана с уровнем развития речи. Стимулируя тонкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь.

Организация кружка по развитию мелкой моторики.

Процесс развития мелкой моторики происходит естественным, природным путём на базе развития общей моторики человека. Развитие моторики проходит сложный путь, начиная с хватания предмета ладошкой целиком, затем совершенствуется в процессе перекалывания предмета из руки в руку, а уже к двум годам ребёнок может не только правильно держать ложку и кисточку, но и рисовать. Процесс совершенствования моторных навыков активно происходит в дошкольном и раннем школьном возрасте. Ребёнок всё чаще выполняет более сложные действия, требующие согласованных действий обеих рук.

МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214» Заводского района г. Саратова является специализированным учреждением для детей, имеющих нарушения речи, поэтому в качестве профилактики речевых нарушений особое внимание уделяется развитию мелкой моторики. Сензитивным периодом для развития тонких движений пальцев рук является возрастной этап 3-4-х лет. В МДОУ организована работа кружка для детей четвертого года жизни «Умные пальчики».

Целью работы кружка является развитие мелкой моторики и координации движений рук у детей дошкольного возраста через различные виды деятельности.

В ходе занятий реализуются следующие **задачи** работы:

- развитие силы, точности, согласованности движений пальцев рук;
- развитие речевой деятельности посредством формирования точных движений мелких групп мышц руки;
- развитие умения координированность движения рук с речью;
- координация движений руки и глаза;
- формирование умения строить свою деятельность по словесной инструкции;
- создание положительного эмоционального настроя.

Организация деятельности детей строится с учетом их возрастных особенностей. Длительность занятия составляет 15 минут, периодичность – 1 раз в неделю. На занятии присутствуют от 8 до 10 человек.

Приемы и методы, используемые в работе.

В соответствии с ведущим видом деятельности младшего дошкольного возраста занятия проводятся в игровой форме, сюжет которой доступен пониманию детей. Дети с удовольствием помогают Винни-Пуху строить дом из спичек, делать запасы на зиму, раскладывая по коробкам фасоль и горох, или рисовать пальчиковыми красками цветы для его друзей.

В коррекционно-развивающей работе используются следующие приемы и методы.

1. Пальчиковая гимнастика, самомассаж рук;
2. Использование тренажеров для развития ловкости движений пальцев рук:
 - прищепки;
 - платки (собираение платка в кулак);
 - клубки с нитками;
 - дорожки (по методике «Пальчиковые шаги» Тимофеева Е.Ю., Чернова Е.И.)
- бусины из соленого теста;
- шнуровки;
- счетные палочки;
- деревянные лабиринты.
3. Арт-терапевтические приемы:
 - аппликация с использованием бумаги, ваты, бумажных шариков;
 - лепка из пластилина, соленого теста;
 - рисование пальчиковыми, акварельными красками, гуашью.

4. Динамические упражнения является неотъемлемой частью каждого занятия;

5. Дыхательная гимнастика эффективна в качестве смены деятельности;

6. Работа с природным материалом:

- «сухой» бассейн из фасоли;
- перебирание фасоли и гороха;
- рисование на манной крупе;
- аппликация из семян тыквы, подсолнечника.

7. Нетрадиционные техники:

- ниткопись;
- пластилинография;
- песочная терапия (в разработке).

Наибольший интерес у детей вызывают занятия с использованием нетрадиционных техник – рисование губками, методом тычка, пальчиками, работа с крупами и семенами, занятия с использованием «сухого бассейна» из фасоли.

Достигнутые результаты.

В ходе занятий по развитию мелкой моторики дети приобрели навыки работы с пальчиковыми красками, пластилином, природными материалами (пшеном, горохом, фасолью, семенами тыквы и арбуза), клеем, кистью и акварельными красками. Воспитанники с удовольствием освоили приёмы работы со шнуровками, счетными палочками и прищепками. Дети научились опознавать и называть цвета, ориентироваться на плоскости листа, различать предметы по величине и форме.

Заметно увеличился активный словарный запас детей, наблюдается ответная активность на побуждение взрослого к действию и высказыванию, эмоциональный отклик на результат своей работы. Деятельность каждого ребенка стала более организованной, планируемой и целенаправленной, что является показателем развития произвольности поведения.

Таким образом, нормальное сенсомоторное развитие составляет фундамент всего психического развития ребёнка. Поэтому формирование высших психических функций необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи с сенсомоторным развитием ребёнка.

Литература

Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - Екатеринбург, 2005.

Бот О.С. Игры и упражнения для тренировки тонких движений пальцев рук детей с ЗПР // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи: Сборник научных трудов. - М., 1982.

Электронный ресурс: http://mdcpedia.com/Поль-Пьер_Брока.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адиян Альвина Арменовна - студ. 4 курса профиля *Логопедия* факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Алексеева Елена Сергеевна - учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов.

Бондаренко Екатерина Сергеевна - учитель-логопед ГКУ «ГКС(К)ОУ «Школа–интернат № 1 V вида г. Саратова».

Бочкарева Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Бурмистрова Елена Дмитриевна - логопед отделения реабилитации ГУЗ «Саратовская областная детская клиническая больница», преподаватель кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Волкова Елена Юрьевна - студ. 4 курса профиля *Логопедия* факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Гаврилова Кристина Михайловна - логопед детской развивающей студии «Мадагаскар», г. Саратов.

Галахова Анна Васильевна – преподаватель кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского, логопед коррекционного центра для детей «Золотой ключик», г. Саратов.

Георгица Елена Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Гоголева Галина Сергеевна - логопед МБ ДОУ «Детский сад п. Ново-пушкинское», Советский район, Саратовская область; магистрант кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Гречишников Алина Алексеевна - магистрант кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Гуськова Олеся Александровна - заместитель директора, учитель-логопед ГКУ «ГКС(К)ОУ «Школа–интернат № 1 V вида г. Саратова».

Елатонцева Ольга Анатольевна – учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 31 «Колосок», г. Саратов.

Ерёменко Анна Сергеевна - логопед МДОУ «Детский сад № 120», г. Саратов.

Ермакова Александра Викторовна - студ. Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь.

Жуковская Лариса Константиновна - логопед МАОУ «Гимназия № 1 Октябрьского района г. Саратова».

Ильчук Людмила Анатольевна - воспитатель общеобразовательной группы МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов.

Казымова Эмира Рафиг - руководитель Центра развития речи, г. Баку, Азербайджан, магистрант кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Каламина Анна Вячеславовна - магистрант кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Ключевская Ольга Михайловна - студ. 2 курса профиля *Логопедия* факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Коваленко Виктория Сергеевна - студ. 4 курса профиля *Логопедия* факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Колпакова Людмила Алексеевна – учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 31 «Колосок», г. Саратов.

Константинова Ольга Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Кочурина Елена Викторовна - социальный педагог ГКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) образовательная школа № 1 VIII вида г. Саратова».

Кошечева Ольга Валерьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Красноперова Лима Зарифовна - учитель-логопед МБДОУ «Детский сад», г. Маркс, Саратовская область.

Крючков Владимир Петрович – доктор филологических наук, зав. кафедрой логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Лапшева Мария Игоревна - студ. 3 курса профиля *Логопедия* факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Максимова Юлия Владимировна - студ. 2 курса профиля *Логопедия* факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Маштакова Ксения Александровна - студ. 2 курса профиля *Логопедия* факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Носова Римма Михайловна - учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 126 компенсирующего вида», г. Саратов.

Панкратова Алла Николаевна - учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 39», г. Саратов.

Петрович Ольга Георгиевна - методист кафедры социальной психологии образования "Государственного автономного учреждения дополни-

тельного профессионального образования "Саратовский областной институт развития образования".

Полякова Екатерина Павловна - учитель-логопед ГКС(К)ОУ «С(К)ОШ № 2 VIII вида г. Саратова», магистрант кафедры коррекционной педагогики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Попеко Екатерина Владимировна - воспитатель МДОУ детский сад комбинированного вида № 5, г. Сердобск, Пензенская область.

Пуринзина Оксана Александровна - учитель-логопед МОУ «СОШ № 43», г. Саратов.

Родионова Елена Сергеевна - студ. Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь.

Рыженкова Любовь Ивановна - воспитатель логопедической группы МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов.

Сальникова Елена Витальевна - студ. Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь.

Сармина Мария Викторовна - магистрант кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Селиванова Юлия Викторовна - доктор социологических наук, зав. кафедрой коррекционной педагогики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Сикоева Диана Вадимовна - студ. Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь.

Склярова Инесса Васильевна - учитель-логопед высшей категории МБОУ «СОШ № 24», г. Энгельс.

Словгородская Светлана Павловна - логопед МДОУ «Детский сад № 213», г. Саратов.

Солодовник Екатерина Михайловна - студ. 4 курса профиля Логопедия факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Сорокина Надежда Борисовна - воспитатель логопедической группы МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов.

Стахеева Елена Андреевна - студ. Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь.

Стрилка Анна Анатольевна - студ. 2 курса профиля Логопедия факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Темаева Ирина Викторовна - кандидат социологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского, учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов.

Терешкова Елена Борисовна - логопед МОУ «СОШ № 6 Октябрьского района г. Саратова».

Усачева Ирина Анатольевна - учитель-дефектолог, логопед ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования», г. Саратов.

Филиппова Эльмира Ахметсафиевна - магистрант кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Фомичева Татьяна Геннадиевна - воспитатель общеобразовательной группы МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов.

Шеховцова Татьяна Сергеевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь.

Шивякова Дарья Александровна - магистрант кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Ягодина Мария Владимировна - педагог-психолог МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214», г. Саратов.

Якунина Ольга Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Актуальные проблемы логопедии

II выпуск

Сборник научных трудов

Издано в авторской редакции

Сдано в набор 27.10.14. Подписано в печать 30.10.14.
Формат 60×84 1¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печ. л. 5,76. Уч.-изд. л. 4,93. Тираж 300. Зак. №03/2710.

Отпечатано в типографии «Буква»
г. Саратов ул. Астраханская 102.
Тел.:(845-2) 24-85-33.