

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Сборник научных статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

**Москва
2021**

ББК 74.3
УДК 376.1
Т 38

Рецензент:

кандидат педагогических наук, доцент *А.А. Гусейнова*
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Под редакцией:

Н.Н. Яковлевой, О.В. Юговой

Т 38

Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. /Под ред. Н.Н. Яковлевой, О.В. Юговой – СПб.: ООО «АЛЬМА», 2021. – 224с.

ISBN 978-5-6044717-9-1

В настоящем издании представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции, которая проходила в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования 1 декабря 2021 года. Целью проведения научно-практической конференции является обсуждение теоретико-методологических, организационных и методических аспектов изучения и коррекции нарушений развития у детей с речевой патологией.

В статьях, представленных по материалам конференции, рассматриваются отдельные аспекты технологии комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи на различных возрастных этапах.

Научно-практические материалы раскрывают вопросы специального и инклюзивного образования детей с нарушениями речи, логопедической помощи в учреждениях образования и здравоохранения.

© Коллектив авторов, 2021

© СПБАППО, 2021

ISBN 978-5-6044717-9-1

© ООО «АЛЬМА», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Айдамирова К.Г. Современные образовательные технологии в работе учителя-логопеда для развития внимания у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	8
Акимкина А.М. Сопровождение ребенка с нарушением слуха в логопедической группе дошкольного учреждения	11
Андреева И.В. Коммуникация как основа речевого развития ребенка	16
Андреева Н.П., Шарафуллина Ж.В. Роль различных видов творческой активности в развитии коммуникативных умений обучающихся	18
Арсеньева М.В., Концедалова А.В., Тютерева М.И. Предпосылки нарушений письменной речи в первом классе	22
Атапина В.В. Обогащение глагольного словаря детей с общим недоразвитием речи	26
Баряева Л.Б. Дети «группы риска»: консультирование родителей, воспитывающих детей первого года жизни	30
Баряева Н.С. Овладение буквенным гнозисом обучающимися младшего школьного возраста с нарушением речи	34
Бертова Т.В. Формирование творческого воображения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием методов и приемов ТРИЗ – РТВ	38
Боева Е.В. Опыт проектирования стенгазет в работе учителя-логопеда с учащимися с ограниченными возможностями здоровья	42
Вайцеховская Е.С., Юшина И.В., Назаренко Т.В. Консультирование родителей по социально-коммуникативному развитию детей первого года жизни	48

Вечканова И.Г., Обухова Е.А., Примакина О.А. Художественно-эстетическое воспитание дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования	52
Власова Д.С. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекции речевых нарушений у дошкольников	56
Высотина В.В., Дерманская М.В. Возможности использования конструкторов ТИКО в работе учителя-логопеда	59
Ганькина Е.О. Палочки Кюизенера в процессе развития речи у дошкольников на логопедических занятиях	61
Генералова Р.Н. Знакомство кандидатов в приемные родители с особенностями развития детей раннего возраста	64
Глухова Н.А. Особенности смысловой обработки читаемых текстов детьми с тяжелыми нарушениями речи	69
Голубева Е.В. Модель управления качеством дошкольного образования	72
Гращенко А.В., Вдовиченкова О.Ю. Проект «Азбука в России: буква Г – Грузия, У – Украина, П – Поморы»	76
Денисова А.И. Развитие диалога у детей с общим недоразвитием речи в смоделированных коммуникативных ситуациях: играх-театрализациях	81
Егорова Е.Е. Особенности связной речи младших школьников с задержкой психического развития	84
Забуга О.В. Использование сенсотерапевтических приемов в работе учителя-логопеда	88
Зими́на К.И., Трошина Е.С. Роль сказки в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста	93
Иванова С.А., Кудрявцева Г.А. Использование современных образовательных технологий на занятиях по развитию памяти у детей с тяжелыми нарушениями речи	96

Иванова Т.А. Организация индивидуального подхода при обучении детей с тяжелыми нарушениями речи	100
Иванова Ю.И. Логопедическая работа в проекте «Азбука в России. Буква К – Карелия»	104
Исаева Л.В. Технологии коррекции нарушений звукопроизношения у детей с тяжелыми нарушениями речи	108
Кулькова Е. А., Андреева О.Ю., Эль-Нсеир Г.С. ПРОЕКТ «Азбука в России. Буква К – казаки»	111
Курилова Т.В. Изучение особенностей формирования навыка чтения у младших школьников общеобразовательной школы	116
Лескина И.Н. Эффективные технологии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи	120
Ломовцева Д.Д. Логопедическая работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра	125
Максимова К.Ю. Изучение синтаксических нарушений при афазии	130
Мартынова А.А. Перспективы профессиональной деятельности учителя–логопеда в условиях цифровизации образовательного процесса	135
Мингалеева А.В. Современные дистанционные технологии в образовательной деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями речи	139
Михеева М.В. Альтернативная и дополнительная коммуникация для развития навыков взаимодействия обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития	142
Новожилова Ж.В., Колесникова В.Д. Использование интерактивных игр в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи	147

Ошкина Е.Н. Формирование навыка чтения у младшего школьника с моторной алалией с использованием метода «буквенных жестов»	150
Пистонова И.Д. Изучение грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями	154
Рябова Т.С. Исследование возрастной идентификации у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	160
Семенова Н.Н. Повышение компетентности родителей в вопросах речевого развития детей	165
Солнцева Л.С. Формирование фразовой речи на ранних этапах логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи	167
Суанова О.А. Развитие фонетико-фонематической компетенции младших школьников с нарушением слуха	171
Творогова А.В. Коррекционно-развивающие занятия по формированию сенсорно-перцептивных функций у детей с задержкой психического развития	176
Ходякова А.С. Исследование особенностей произвольного высказывания дошкольников с задержкой психического развития	180
Чаплинская Л.Н., Журавлёва Е.В. Проектно-игровая мастерская для познавательного и речевого развития детей раннего возраста	185
Чаркина А.А., Нассер Е.Н. Становление этнического самосознания дошкольника через воспитание интереса к национальной культуре и традициям Поморского края	190
Шрамко И.И. Роль поэзии в развитии речи ребенка ...	193
Щербинина О.Е. Развитие мимической и интонационной выразительности речи у заикающихся детей	196
Югова О.В. Коммуникативная деятельность детей раннего возраста и роль семьи в ее развитии	200
Юркова С.Б., Метальникова О.В., Кузнецова В.И. Работа с родителями: учимся понимать друг друга	204

Юрченко Т.И., Вечканова И.Г., Жукова А.Е. Игровые пособия альтернативной дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья	207
Яковлева Н.Н. Изучение уровня обученности учащихся с дисграфией по учебному предмету «Русский язык»	212
Сведения об авторах	217

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

К. Г. Айдамирова

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. У данной категории детей вследствие неполноценной речевой активности страдает познавательная деятельность, в частности, внимание.

Внимание – направленность и сосредоточенность сознания на каком-нибудь предмете, явлении или деятельности [1].

Внимание детей с тяжелым нарушением речи имеет свои особенности. Отмечается истощаемость внимания у детей с ТНР, для них характерен низкий уровень концентрации и распределения внимания. У дошкольников с ТНР часто наблюдается медленный темп работы, низкая продуктивность, так как они не могут длительно сконцентрироваться на каком-то одном объекте. Объем внимания у этих детей может быть малым и не соответствовать возрастной норме [2].

Можно отметить еще одну особенность детей с ТНР – недостаточное понимание инструкции к заданиям, отвлекаемость, слабость произвольного внимания и малая устойчивость.

Для решения задач по развитию внимания и большей эффективности коррекционно-развивающих занятий учителя-логопеды используют современные образовательные технологии (СОТ), которые помогают заинтересовать дошкольника с ТНР, повысить продуктивность каждого занятия с ним [5].

Использование в логопедической практике СОТ служит эффективным дополнением к общепринятым классическим технологиям и методикам. При творческом варьировании и сочетаемости разных технологий обучения, систематическом и целенаправленном использовании их на практике в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребенка, коррекционно-развивающий процесс становится более результативным и эффективным.

СОТ являются средством для интеллектуального развития дошкольников, обеспечивающим интеграцию образователь-

ных областей (познание, коммуникация, труд, социализация). Современные образовательные технологии позволяют сочетать образование, воспитание и развитие дошкольников в режиме игры (учиться и обучаться в игре). Эти технологии объединяют игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью, предоставляют ребенку возможность экспериментировать и созидать свой собственный мир, способствуют развитию тонкой моторики. СОТ помогают привлекать пассивных детей к активной деятельности, делают задания более наглядными, интенсивными, способствуют активизации мыслительных процессов и воспитанию навыков собственного здоровьесбережения.

В своей работе учителя-логопеды стараются применить современные образовательные технологии, которые не только помогают решить речевые проблемы дошкольника, но и развить все свойства внимания. Рассмотрим некоторые современные образовательные технологии, способствующие развитию свойств внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Развитие навыка переключения внимания.

Среди технологий на развитие навыка переключения внимания выделяется своей продуктивностью технология здоровьесбережения: кинезиологические упражнения или элементы Суджок терапии, которые позволяют активизировать межполушарное взаимодействие, улучшают мыслительную деятельность [6].

Увеличение объема внимания.

Упражнения основаны на запоминании числа (можно по порядку найти все буквы алфавита) или порядка расположения ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается. Для увеличения объема памяти используется технология сказкотерапии или её элементы.

Тренировка распределения внимания.

Основной принцип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чтение рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, выполнение корректурного задания и прослушивание аудиозаписи сказки и т.п.). По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполнения каждого

задания. Для тренировки распределения внимания используется мнемотехника, которая способствует развитию связной речи, ускорению процессов автоматизации и дифференциации звуков.

Развитие концентрации внимания.

Основной тип упражнений — корректурные задания, в которых ребенку предлагается находить и вычеркивать на бланках определенные знаки (фигуры, цифры, буквы и т.п.). Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным» и развить состояние внутреннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться ежедневно (по 5 минут в день) в течение 2-4 месяцев. Рекомендуется также использовать задания, требующие выделения признаков предметов и явлений (прием сравнения). Упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометрических узоров, движений и т.д.). Задания по типу «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др. Задания могут быть направлены на нахождение различий на картинках, на нахождение контуров предметов в зашумленном варианте.

Для развития внимания используется современная образовательная технология — «Синквейн». С французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Занятия способствуют обогащению и актуализации словаря, уточнению содержания понятий.

Развитие устойчивости внимания.

Для развития устойчивости внимания рекомендуются задания на увеличение букв в слове (ребенок читает от большой буквы к маленькой, соблюдая последовательность от большей к меньшей). Задания, где надо расставить буквы, проведя линии от левого столбика к правому.

Современная образовательная технология для развития устойчивости внимания, развития речи детей — метод «Кластер». Кластер способствует активизации мыслительной деятельности детей дошкольного возраста, в том числе детей с тяжелыми нарушениями речи. Он позволяет дошкольникам научиться задавать вопросы, выделять главное, проводить сравнения и устанавливать причинно-следственные связи. Если

кратко охарактеризовать этот метод, то он заключается в выделении темы, смысловых единиц и графическом оформлении их в определенном порядке.

Наш практический опыт работы свидетельствует о том, что включение в логопедическую работу современных образовательных технологий значительно повышает ее эффективность, активизируя динамику всего коррекционно-образовательного процесса, в частности, развитие навыков правильной речи у детей с ТНР. Это в дальнейшем способствует успешному обучению ребенка в школе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Академия, 1976.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
3. Лосева П.Н. Коррекция речевого и психического развития детей 4-7 лет. – М.: Творческий центр, 2014.
4. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания детей 5-9 лет / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. - М.: Творческий Центр 2012.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие - М.: Народное образование, 1998.
6. Ткаченко Т.А Если дошкольник плохо говорит. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999.

СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А. М. Акимкина

Хотелось бы поделиться опытом сопровождения ребёнка с нейросенсорной тугоухостью 3-4 степени в условиях работы в логопедической группе. На этапе диагностики учитель-логопед выделяет следующие задачи: выявить структуру дефекта, понять механизм нарушения речевого развития ребенка, выявить дефициты, тормозящие развитие речи и являющиеся причиной её задержки в клинической картине нейросенсорной тугоухости.

Приведем пример из нашего опыта работы. На момент поступления в логопедическую группу девочке было 5 лет и 3 месяца. При обследовании звукопроизношения были выявлены многочисленные замены звуков, частые пропуски низкочастотных звуков. Нарушение просодического компонента речи было выражено назальным оттенком голоса, укороченным речевым выдохом, ротовым типом дыхания. Девочка не понимала вопросов, адресованных к ней, или понимала их частично в знакомой ситуации. Фразовая речь была аграмматична и представлена двусоставными или трёхсоставными нераспространёнными предложениями. Структура фразы была нарушена. Девочка не различала и не употребляла предлогов. Нами было проведено исследование слуха ребенка и оценка ориентировочной реакции на звук с помощью игрушки «пищалка». Звук воспроизводился за спиной ребёнка во время ее свободной игры. Девочка демонстрировала вариативность ответа. В какой-то момент она слышала звук пищалки, а в какой-то нет. Также была отмечена отсрочка ответа, то есть ребёнок с некоторым опозданием поворачивался в сторону источника звука. Девочка не могла повторить высокочастотные, среднечастотные слова и выбрать соответствующую картинку без опоры на чтение с губ в тесте Неймана. Из последней беседы с мамой, была получена информация о том, что девочка имеет наследственную предрасположенность к нарушению слуха, которая наблюдается у близких родственников. По предоставленным данным аудиологических исследований патология среднего уха не была зарегистрирована.

На этапе первичной диагностики родителям девочки были даны рекомендации по осмотру у отоларинголога и по проведению углубленного исследования слуха у сурдолога, в частности, по проведению следующих исследований: тональная аудиометрия, импедансометрия, аудиометрия со слуховыми потенциалами мозга (КСВП). После посещения сурдолога и дальнейшего проведения эндоскопии носоглотки с последующей аденотомией и лечением отита, в ноябре было проведено развёрнутое аппаратное исследование слуха: оптоакустическая эмиссия на частоте продуктов искажения и тональная пороговая аудиометрия. Исследования позволили определить степень снижения слуха: III степени снижения на левое ухо, IV степени

– на правое ухо. Сурдологом было рекомендовано бинауральное слуховое протезирование двумя (справа – сверхмощным, слева – мощными) многоканальными слуховыми аппаратами. В декабре девочка прошла медико-социальную экспертизу и получила статус «ребёнок-инвалид».

Обратим внимание на то, что в возрасте 5 лет 6 месяцев девочке надели слуховые аппараты, которые позволили, с учётом механизма нарушения – поражение волосковых клеток в области улитки и исключение воспалительного процесса в проводниковом отделе слухового анализатора, устранить первичную причину нарушения восприятия и переработки речевой информации. После проведения расширенной диагностики и уточнения механизма нарушения речевого развития, была поставлена задача разработки индивидуально-образовательной программы для ребёнка с нарушением слуха. Принимая во внимание то, что современные слуховые аппараты обеспечивают ребёнку с большой потерей слуха возможность слышать весь спектр речевых звуков и осваивать речь естественным способом, нами был выбран метод слуховой реабилитации, предложенной профессором И.В. Королевой [1, 2]. На основании данного метода с учётом структуры дефекта, были определены основные направления работы: развитие слухового и слухоречевого восприятия, коррекция звукопроизношения, развитие языковой компетентности ребёнка.

Приступая к работе по развитию речевого слуха на начальном этапе, мы делали акцент на развитие фонетического (неречевого) слуха. Фонетический слух участвует в приблизительном анализе слова, благодаря ему ребенок улавливает общий рисунок слова, может повторить слово, не понимая его значение. На последующих этапах коррекционной работы, уделяли первостепенное внимание развитию фонематического слуха, который обеспечивает точное воспроизведение слова, в том числе точное по смыслу, ориентирован на язык, определяет бинарные противоположно поставленные характеристики фонемы по звонкости-глухости, твердости-мягкости, за счёт этого даёт восприятие смысла.

На начальном этапе слуховой аппарат настраивается в максимально комфортном режиме слушания для ребёнка.

Звуковая информация воспринимается и перерабатывается не только с помощью слухового, но и зрительного анализатора. Учитывая, что после подключения аппаратов воспитанница слышала звуки недостаточно отчётливо, зашумленно, мы подбирали упражнения с учётом использования не только слухового, но зрительного анализаторов. На данном этапе мы ставили базовые задачи развития слушания: вызвать интерес к звукам, накопить в памяти новые слуховые образы окружающих звуков и шумов, таким образом активизировать правое полушарие. Для решения этой задачи мы использовали звуковые пособия: «Добро пожаловать в мир звуков!» (приложение к программе развития «Глухота не приговор» Исток Аудио Мед) и пособие сурдопедагога О. Сухой «Слушать интересно!». Главным героем был бегемотик Тоша, который знакомился с миром окружающих его звуков. После каждого занятия родители получали задание проиграть данную ситуацию в жизни, сравнить живое звучание и аудиозапись. На основе аудиоматериала мы отработывали условно двигательную реакцию на звук, характеризовали звуки по длительности, громкости, высоте. Также мы учились различать и произносить гласные звуки.

На втором этапе реабилитации, продолжая развивать фонетический слух, мы делали акцент на развитие фонематического слуха, работали над пониманием звукового материала, над постоянством слухового внимания и его произвольностью, способностью к догадке. Проводилась работа по развитию грамматической системы языка и развитию навыков глобального чтения. При постановке звуков и развитии фонематического анализа активно использовались двигательный, тактильный, зрительный и слуховой анализаторы, элементы фонетической ритмики. Подкрепляя слуховое восприятие тактильными, зрительными ощущениями, мы использовали сенсорные коробки на материале звуков, издаваемых различными предметами: шуршание и разрезание ножницами бумаги различного качества и фактуры, определяя длину и качество звука, работали с молниями разной длины и качества, шумовыми яичками, наполненными различными природными материалами, пищевыми продуктами, обозначающими звуки различной частоты. Данные упражнения проводились с ребенком на слух со зрительной опорой, потом

без неё в ситуации ограниченного выбора в качестве разминки в начале занятия. Данный вид заданий развивал не только слух, но и способствовал накоплению пассивного и активного словаря, называнию звуков и соответствующих действий.

Работая над развитием произносительных навыков, навыка слухового восприятия и дифференциации гласных и согласных звуков, мы использовали таблицы И.В. Королевой [2], а также проводили слуховые графические диктанты, в которых ребёнок заштриховывал клетки по горизонтали и вертикали. Например, есть звук – синий квадрат, звука нет – жёлтый. Данную работу мы старались проводить также на игровом материале. Приведём пример игры «Мышка и Мишка». Ребёнку предлагается 12 картинок с персонажами мишки и мышки, которые несут различные предметы (книжку, шишку, миску) и двигаются в разных направлениях. Ребёнку необходимо было выбрать из картинок те, которые ему назовут и разложить в правильной последовательности. Например: «Шла налево мышка с миской, а направо мишка с книжкой, между ними мышка с шишкой».

На третьем этапе коррекционной работы, продолжая работать над развитием у ребёнка слухового контроля и автоматизацией произношения, мы уделяли большое внимание слушанию, пониманию текстов и пересказу. Этот этап соответствует развитию речи у детей с нормальным слухом старше 7 лет. Этого уровня достигает только часть детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами. В основном это дети без дополнительных нарушений, имплантированные в возрасте до двух лет, слухопротезированные дети до одного года, прошедшие систему слухоречевой абилитации. В нашем случае девочка была слухопротезирована в возрасте 5,5 лет. Поэтому данный этап развития речи ей пришлось продолжить уже в школе для обучающихся с нарушениями слуха II вида.

Список литературы

1. Королева И.В. Реабилитация глухих и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. – СПб.: КАРО, 2016.
2. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухового восприятия и речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода. – СПб.: КАРО, 2018.

КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

И. В. Андреева

Эта статья призвана обратить внимание на проблему коммуникативного развития ребенка-дошкольника. Задачи коммуникативного развития нередко подменяются задачами развития речи, обогащения её языковыми средствами (пополнением словарного запаса, формированием словообразовательных навыков и т. д.), что недостаточно для процесса развития коммуникативной функции речи. Не все обращают внимание на мотивационный аспект коммуникации, на потребность маленького ребенка в общении со взрослыми и со сверстниками.

Современный мир влияет на коммуникативное развитие детей не лучшим образом. В детство активно и агрессивно вторгаются различные гаджеты, которые нередко не оставляет места для живого общения со сверстниками, взрослыми. Этому способствует и то, что в подавляющем большинстве семей ребенок не имеет сестер и братьев. Возникающий на этой почве дефицит общения приводит к нежелательным последствиям, которые еще полностью не изучены.

Коммуникативное развитие ребенка – сложный и длительный процесс, имеющий свои особенности на каждом возрастном этапе. Исследователи утверждают, что ребенок является социальным существом с самого момента рождения, стремление к общению с другими людьми является врожденным, коммуникативная способность записана в его генетическом коде [2, 4].

Коммуникативное развитие детей дошкольного возраста предполагает формирование навыков эффективного активного общения в совместной деятельности с людьми; создание, развитие навыков коммуникации: сопереживания, сочувствия, умения контролировать свои эмоции. Ведь общение, лежащее в основе коммуникативного развития, является средством приобретения знаний и навыков, формируя и развивая способности, характер, самосознание, личностные качества человека [1, 2, 4].

Еще в младенчестве у ребенка вырабатывается особое отношение к людям, складываются эмоциональные и ситуативно-личностные формы общения, что составляет основу развития

личности. Но уже в конце первого года жизни ребенку нужен не только ласковый взрослый, но взрослый с игрушкой в руке. Так появляются первые «деловые отношения» с людьми [4]. Психологи считают, что именно в этот период ребенок знакомится со способами делового сотрудничества. В младшем дошкольном возрасте на первый план выходит интерес к жизни окружающих его людей, их занятиям. В содержании общения ребенка предметный план уступает первенство социальному. Ребенок нуждается в благоприятной социально-педагогической (развивающей) среде, которая включает предметно-игровое окружение, условия для эмоционального, познавательного, коммуникативного развития, для овладения детскими видами деятельности.

Невербальное общение ребенка может осуществляться различными способами. Среди них очень важными являются жестовые, мимические, интонационные. К старшему дошкольному возрасту ведущим средством общения становятся речевые средства, столь значимые для вербальной коммуникации. Вместе с тем очень долго неречевые способы коммуникации выполняют роль словесного сопровождения, дополнения, усиления содержания детской речи [2, 4].

В процессе формирования коммуникативной стороны речи особое внимание следует уделять диалогической форме, как базовой форме речи. С помощью диалога удовлетворяется потребность ребенка в общении. Только на основе диалога формируется монологическая речь. Низкий уровень связной речи очень часто является следствием недостаточности базовой, исходной формы речи – диалогической [3].

Вовлечение дошкольника в диалог способствует формированию у него норм коммуникативного поведения, которое включает положительное эмоциональное восприятие собеседника, деловое сотрудничество с ним в общих игровых интересах, способность воспринимать и использовать визуальные, эмоционально-мимические, пантомимические, жестовые, словесные коммуникативные средства.

Формирование правильного коммуникативного поведения дошкольников намного шире, чем работа по развитию речи, так как включает гораздо больший круг проблем – от восприятия

ребенком себя самого и собеседника до овладения коммуникативными средствами.

В заключение можно сделать вывод, что перед всеми, кто занят в сфере воспитания и обучения детей в дошкольные годы, стоит серьезная задача создания условий для коммуникативного развития детей в этот ключевой для формирования личности период.

Список литературы

1. Адамьянц Т.З. Диалог как основа толерантности. Учебная программа и методическое обеспечение. - М.: ИС РАН, 2005.

2. Коммуникативные исследования 2003. / Научный ред. И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2003.

3. Краснопахтова Л. И. Личность и межличностные отношения в группах и коллективах. Учебное пособие. Краснодар: КубГАУ, 2015.

4. Чистович Л., Кожевникова Е. Разум, чувства и способности младенца. – СПб.: ПЕТЕРБУРГ-XXI ВЕК, 1996.

РОЛЬ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. П. Андреева, Ж. В. Шарафуллина

У каждого педагога, занимающегося социально-коммуникативным развитием воспитанников, накапливается емкий потенциал форм и методов, общих и специальных приёмов. Индивидуализация данного процесса проектирует конкретный график занятий с обучающимся, направляет учителя-логопеда к решению проблем в выстраивании коммуникации обучающимся, помогает искать подходы, ведущие к продуктивному результату. В пример берутся специальные дыхательные и артикуляционные занятия, занятия по развитию речи, декламации, проигрыванию речевых ролей и т.д.

Голосо-речевой аппарат – это очень сложная взаимосвязанная система. В детском и подростковом периоде голосовой аппарат слаб и подвержен различным угрозам. Используется весь спектр приёмов, начиная с самых простых.

Обратим внимание на существующую классификацию приемов З.В. Савковой при методике опосредованного воздействия на голосо-речевой аппарат с помощью образа действия. Данные методические приемы апробированы, являются сокровищницей действенного метода по развитию социальной коммуникации, дают предпрофессиональную подготовку детям и подросткам, расширяют знания и поднимают уровень общего развития и культуры. Этот процесс весьма продуктивен. Формы творческой деятельности используются во всех театральных вузах России, студиях, драматических кружках [2].

Обратимся к приёму звукоимитации и подражания.

Звукоподражание – приём, который тренирует весь голосовой аппарат: опору голоса, язык, мышцы гортани и аппарат артикуляции. При минимальных усилиях даёт очень узнаваемый и выразительный звук. Возрастает рефлексорность вдоха, голосовые интонации становятся более гибкими. Это игровой приём возможен при работе в паре или при репетиции массового этюда.

Игра выступает в роли голосового тренинга. Интересным и увлекательным становится момент работы над голосом, изображающим заданного персонажа. В игре проявляется и детская непосредственность, полная вера в происходящее. Игровой метод направляет и координирует игру, превращая её в искусство говорения, диалога, коммуникации. В ней всё должно быть пронизано элементами актёрского мастерства. На занятиях по голосу и речи применяются коммуникационные упражнения, которые имеют игровой характер, увлекают, втягивают в работу душевную сферу учеников, вызывают положительные эмоции, которые раскрепощают и формируют свободное звучание голоса.

К.С. Станиславский заботился о том, чтобы уроки по «технике и муштре» всегда проходили в атмосфере искусства, были увлекательны, интересны и радостны [1]. Это делается для того, чтобы закрепить стартовый интерес к делу и правильно поддерживать, развивать его. Игра заряжает эмоционально и включает в работу весь детский организм.

Обратимся к описанию игровых методов, которые мы используем в своей работе. Работая над литературными источниками, чаще всего выбираем поэтический материал. Стихи – ритмически организованная речь, легко возбуждает нервную

систему. Ритм сам по себе вызывает эмоциональный отклик, рождает эмоцию или ритмическое переживание. Ритм, заложенный в литературном фрагменте, определяет и работу механизмов голосового аппарата. В основном стихи используются как учебный материал, многие из которых написаны для запоминания правил, например, мнемонические стихи.

Одним из важных приёмов являются «установки». В процессе обучения очень большую роль играет психическая готовность к восприятию технического и творческого задания. Принцип «психической готовности» – это выработка и фиксация «установки» на осуществление определённого действия. Это готовность к действию. Установка задаёт последовательность действий, их направленность к конечному результату. Она создаёт организованность, упорядоченность и внутреннюю согласованность процессов.

Актерское мастерство учит воспитанников основе сценического перевоплощения – способности посредством репетиций «вживаться» в роль, вырабатывать у себя установку. Также в стихах мнемонического характера, к которым прибегают в голосовом тренинге, есть словесные приказы самому себе. Они вызывают установку. Например, готовясь начать упражнение на развитие диапазона голоса, дают себе приказ: «Сейчас начну я опускаться. Мой голос будет отражаться И в резонаторе грудном, И, непременно, – головном...» – таким образом, мы настраиваем себя для выполнения задания: соединить работу верхнего и нижнего резонатора. Установка (психологическая готовность к действию) ведет к более согласованной работе всех частей аппарата. Таким способом самостоятельные приказы помогают скорее достичь нужных результатов.

Также ведется и работа над междометиями. Междометия – это простейшие словесные сигналы, с их помощью мы привлекаем к себе внимания объекта, воздействуем на него. Это самый краткий способ выражения чувств. Междометия выражают разные эмоциональные состояния: гнев, недоумение, ужас, страх, возмущение, иронию, упрёк, жалобу, восторг, похвалу, волевые импульсы (приказ, запрещения, угрозу, оклик, протест, предупреждение, приглашение) и т.д. Существуют междометия разных видов:

- из одного гласного: У! О! А! Э! И!
- из гласного с последующим неслоговым й: Эй! Ай! Ой!

- из гласного с согласным: Ух! Ох! Ах! Эх! Их! Ха! Хе! Ну! Но! Фу! Фи!
- из двух слогов с ударением на второй: Угу! Ого! Ага! Эге!
- междометия, употребляемые в удвоенной или утроенной форме: Ай-ай! Ай-ай-ай! Ой-ой! Ой-ой-ой!
- с частицами: Ну же! Ну-ка! Ай да ну!
- звучания, сопровождающие реакцию на то или иное раздражение: Брр! Тьфу!
- образованные путём фонетического сокращения: Тш-шш! (тише); Пли! (пали)!
- из иноязычных слов–междометий, из других частей речи: Стой! Алло! Bravo! Айда!
- к звукоподражательным глагольным междометиям относятся: Хлоп! Бум-бум! Бац! Хрясь!
- звукоподражательные слова: Мяу! Ку-ка-ре-ку! Гав-гав! Кря-кря!

– усечённые названия животных: Кис-кис! Цып-цып! [3].

Междометия помогают нам вовлекать в действия нашу природу, так как они рождаются произвольно, непринужденно. Организм человека полностью участвует в рождении междометий. Они помогают тренировать естественную опору звука, находить каждому свой тон, естественный – в разговорной речи. Особенно это хорошо получается у свободных, окрашенных приятными эмоциями восклицаний. Потому что положительные эмоции раскрепощают наш голосовой аппарат и рождают свободные звуки.

Разные по звучанию междометия могут выражать одно и то же чувство, если говорятся с одной и той же интонацией, и наоборот – различные эмоции может выражать одно и то же междометие, в зависимости от интонации.

Когда приём междометий верно используется, он помогает:

- найти и укрепить «центр» голоса;
- совершенствует деятельность трёх систем речеобразующего механизма: дыхания, деятельности гортани (голосовых связок) и ротоглоточного резонатора (ротовой артикуляции);
- тренирует автоматизм дыхания, особенно диафрагмы;
- рефлекторно расширяет глоточную и ротовую полость, что способствует полноценному звучанию голоса;

- развивает голосовую гибкость, переход из тона в другой;
- обогащает тембральную палитру;
- при любых изменениях в силе, высоте, темпе и ритме речи обеспечивает звучание хорошей опорой дыхания [2].

Обратимся к приёму «лай». Это приём, который требует применения и изучения на личной практике для того, чтобы понять его исключительную действенность и широко применять его в своей педагогической практике. На уровне рефлексов при «подлаивании» работают все части речеобразующего механизма, максимально и свободно раскрывается глотка, когда верно рождённый на мягкой атаке голос хорошо резонирует в грудном и головном резонаторе. Не случайно о роли «лая» в развитии голоса заговорили на интернациональной встрече по вопросам обучения драматическому искусству в Брюсселе в 1963 году. Подчеркивалось, что голос должен приобрести определённую «полётность» по принципу ребёнка, который кричит, собаки, которая лает, или коровы, которая мычит, не утомляясь, даже если он звучит без перерыва [3].

Резюмируя, хотелось бы отметить, что роль различных видов творческой активности, многообразие театральных практик в развитии социально-коммуникативных качеств занимает важное место в логопедической работе с обучающимися.

Список литературы

1. Станиславский К.С. Собр. Соч. – М., 1958.
2. Савкова З.В. Как сделать голос сценическим. Теория, методика и практика развития речевого голоса. – М.: Искусство, 1975. – С. 34.
3. Яковлева О.С. Стенограмма беседы об итогах пребывания в Брюсселе на конференции по повышению образования актеров. – М.: ВТО, 1965.

ПРЕДПОСЫЛКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

М. В. Арсеньева, А. В. Концедалова, М. И. Тютерева

В психолого-педагогической литературе есть указания на то, что готовность к овладению чтением и письмом определяется уровнем сформированности устной речи, её фонематической, фонетической, лексической, грамматической сторон.

Вследствие чего подчёркивается важность развития у ребёнка всех сторон речи [1, 2].

Экспериментально выявлено, что у детей, у которых в дальнейшем наблюдаются нарушения письменной речи, отмечается несформированность как речевых, так и неречевых предпосылок овладения письмом. Предпосылки письма – это состояние определённых психофизиологических функций, при которых формирование навыка письма происходит благополучно. Речевыми предпосылками являются непосредственно связанные с развитием речевой функциональной системы навыки. Неречевые предпосылки – это сенсомоторный базис навыка письма, косвенно влияющий на речевую деятельность человека. Недостаточность речевых предпосылок проявляется в нарушении формирования всех компонентов речевой функциональной системы. Неречевые предпосылки характеризуются недоразвитием моторных навыков, зрительно-пространственных функций и их дисгармоничным развитием [2, 3, 4].

Важно, чтобы у ребенка еще до школы сформировались зрительно-пространственные представления. Именно от этого зависит его умение написать букву и не перепутать ее на письме. У определенной группы младших школьников возникают трудности при соотношении звука с буквой. Чтение для таких детей – тяжелый труд. Также школьники могут на письме исказить буквы, заменять их, пропускать, зеркально отображать, включать лишние элементы, в тяжелых случаях даже с трудом воспроизводить изолированные буквы.

Графомоторные навыки первоклассников ещё не обладают автоматизированностью и точностью. У младших школьников отмечается не только прерывистость, дрожание линий, но и неумение точно передать её размер и направление на листе. Им сложно сконцентрировать внимание и контролировать написание до конца строки, осуществлять зрительно-моторную координацию движений.

У первоклассников, имеющих нарушение произношения звуков, также могут возникать трудности при письме. При проговаривании слов во время их записи может происходить замена одних речевых звуков на другие. Неустраненное нарушение звукопроизношения или не до конца автоматизированное

произношение звуков в дальнейшем может отразиться на письме в форме артикуляторно-акустической дисграфии.

Анализ литературных источников убедил в значимости таких предпосылок, как сформированность фонематического восприятия, слогового и фонематического анализа, синтеза, представлений, недостаточное развитие которых чаще всего отмечается у младших школьников. Исследователями отмечено, что способность к языковому анализу (метаязыковые способности) у детей не формируются спонтанно. Это может являться причиной появления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза в школьный период. Вместе с тем, нечеткие представления о фонемах языка, слабая способность к дифференциации акустически близких звуков, могут отразиться на письме в виде ошибок, обусловленных дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания [1, 2, 3, 4].

Еще одной предпосылкой нарушений письменной речи является недостаточное аналитико-синтетическое развитие ребенка младшего школьного возраста, которое указывает на слабое развитие грамматического строя речи, неспособность ребенка к словообразованию, созданию на основе накопленных ребенком языковых обобщений новых словесных единиц, освоению языковых норм, умению применять их на практике. Проблемы могут проявляться на уровне искажений морфологической структуры слова, ошибках в подборе суффиксов, префиксов, употреблении окончаний, слов с приставкой, требующей определенного падежа, нарушении в согласовании, а также в трудностях конструирования предложений, в пропусках членов предложений, нарушениях в последовательности слов в речевых конструкциях.

Важно обратить внимание на уровень развития грамматического строя речи младших школьников. Многие первоклассники имеют трудности в образовании и использовании грамматических конструкций, отмечается неумение ориентироваться в системе словоизменения различных частей речи. Также часто возникают ошибки при образовании частей речи с помощью наименее продуктивных суффиксов. Таким образом, можно сделать вывод, что у младших школьников недостаточно включены процессы генерализации морфологических закономерностей.

Основными задачами коррекционно-развивающей работы являются: формирование сенсомоторной и языковой базы для овладения фонетико-фонематической стороной речи; постановка правильного произношения звуков; развитие фонематических функций; развитие навыка слогового анализа. Важно поэтапно формировать зрительно-пространственные функции, квазипространственные представления; развивать точные и координированные произвольные движения рук; развивать зрительно-моторную координацию движений, что будет способствовать подготовке руки к овладению каллиграфическими навыками. В направлении развития грамматического строя речи выделяются следующие разделы: развитие навыка словообразования существительных, прилагательных, глаголов; развитие навыка словоизменения существительных и их согласование с другими частями речи. Работа должна быть направлена на совершенствование навыков словообразования и словоизменения на материале менее продуктивных форм и моделей, распространение предложений с помощью различных грамматических конструкций.

При внимательном отношении к первоклассникам, понимании специфики их затруднений, системной и последовательной логопедической работе нарушения письменной речи могут быть минимизированы, а также значительно сокращены стойкие, специфические ошибки при чтении и на письме. Поэтому при подготовке к школе необходимо пройти логопедическое обследование, которое поможет выявить особенности общего, речевого и психического развития ребёнка, предпосылки к формированию дислексии и дисграфии и даст возможность своевременно организовать и провести пропедевтическую работу, а при необходимости и коррекционно-логопедическую работу.

Список литературы

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. - М.: Просвещение, 1985.
2. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Педагогика, 1961.
3. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. - М.: Юрайт, 2019.

4. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: Гном и Д, 2002.

ОБОГАЩЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В. В. Атапина

В процессе становления речи ребенок овладевает лексическим запасом, осваивает социально закрепленные значения слов. Формирование словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии глагольного словаря, о методике его развития при различных речевых нарушениях является одним из актуальных.

Глагол отличается сложностью содержания, семантической емкостью, разнообразием парадигматических и семантических связей и занимает центральное положение в структуре предложения. Малый объем слов, обозначающих действия, задерживает развитие предикативной функции речи у детей, на основе которой формируется внутренняя речь, умение изложить собственные мысли в развернутом высказывании [2].

В литературе неоднократно поднимался вопрос об особенностях формирования лексической системы у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторы акцентируют внимание на необходимости обеспечить целенаправленную работу по развитию глагольного словаря во всех видах детской деятельности, как на специальных занятиях, так и вне их [4, 5, 6].

Усвоение глаголов играет важную роль в речевом и умственном развитии ребенка. Сознательное оперирование этой частью речи требует относительно высокого уровня анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Умение выделять действия и обозначать их соответствующим словом влечет за собой более быстрое развитие всех мыслительных операций, способствует появлению и развитию понятийного мышления. Количественный и качественный анализ употребления глаголов детьми свидетельствует об уровне развития их познавательной деятельности. Глаголы являются самой динамичной частью речи русского

языка и второй по частоте употребления [2]. Эта часть речи формируется и усваивается ребенком не сразу, а постепенно. Это связано с постепенным формированием речи ребенка и прохождением каждого из этапов усвоения языка. А.Н. Гвоздев выделил основные этапы формирования лексико-грамматических категорий глаголов у нормотипичных детей [3].

Особенности накопления первоначального словарного запаса у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако время появления первых слов, сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное аморфное предложение, сугубо индивидуальны. Однообразие глаголов, используемых детьми в сфере общения, как и экономия словесного выражения – результат недостаточно организованной речевой практики ребенка. Бедность терминов, обозначающих действия предметов, слабо развитая глагольная синонимия, неточное употребление слов могут наблюдаться у детей старшего дошкольного и даже младшего школьного возраста. Потребность в точной, образной характеристике событий, явлений, переживаний не появляется сама по себе: ее надо пробуждать, стимулировать, формировать [2].

Обогащение глагольного словаря детей дошкольного возраста имеет особое значение. Глагол отличается сложностью содержания, семантической емкостью, разнообразием парадигматических связей и занимает центральное положение в структуре предложения.

Трудности усвоения и активного использования глагольного словаря детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития в основном связаны с абстрактным значением глаголов, с широтой и неопределенностью их отнесенности, с недостатками формирования предикативной функции речи.

Основными ошибками в употреблении категорий глаголов детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) являются: пропуски глагола; употребление части глагольного слова; пропуски приставки в приставочных глаголах или неправильное употребление приставки; употребление инфинитива вместо нужной формы глагола; употребление отрицания после сказуемого;

ошибки, связанные с чередованием согласных; ошибки, обусловленные неправильным представлением об исходной форме имени существительного; называние действия, которое может быть связано с данным предметом; несовпадение видов одновременно употребляемых глаголов; замены, когда глаголы, усвоенные ребенком ранее, приобретают расширенное значение и выступают заместителями недостающих глаголов; замены по внешнему сходству [6].

Обратим внимание на то, что формирование категорий глаголов у детей с речевыми нарушениями – крайне важная задача специалиста, так как без усвоения детьми глаголов невозможно обучать их построению предложений [1, 2, 4, 5, 6].

Логопедическую работу по усвоению правильного употребления глаголов с детьми с ОНР мы проводим по следующим направлениям:

- развитие понимания названий действий и формирование умения правильно выполнять их (умение выполнять разные действия с одним предметом, одно действие с разными предметами, ряд действий);
- формирование умения отвечать и самостоятельно задавать глагольные вопросы.

Дидактические игры и задания, направленные на формирование глагольной лексики мы подбираем с учетом современных лингвистических и психолингвистических представлений о слове, о структуре значения слова, о закономерностях формирования лексики в онтогенезе, об особенностях лексики дошкольников с проблемами в развитии [2, 6]. По мере освоения различных предметных и практических действий активизируется словарь детей, возрастает степень самостоятельности в плане использования глаголов в речи. Особое внимание уделяем развитию антонимии и синонимии глаголов [2].

В своей работе мы опираемся на выделение условных этапов отработки грамматических категорий глаголов у детей с речевыми нарушениями: отработка глаголов повелительного наклонения; отработка глаголов 3-его лица единственного числа настоящего времени, отвечающих на вопрос «Что делает?»; различение глаголов единственного и множественного числа, используя глаголы 3-го лица настоящего времени с ударным

окончанием (поет – поют, стоит – стоят); различие глаголов в настоящем и прошедшем времени; усвоение согласования глагола прошедшего времени с именем существительным в роде; дифференциация среднего рода от мужского и женского родов; образование и употребление глаголов в форме будущего сложного времени; дифференциация глаголов настоящего, прошедшего и будущего времени; образование глаголов при помощи приставок; различие и употребление в речи глаголов совершенного и несовершенного вида; образование и употребление возвратных глаголов и умение отличать их от невозвратных.

В дальнейшем переходим к овладению значением слова через включение глагола в контекст, через конкретизацию с опорой на основные признаки. При объяснении значения глагола используем такие способы как: объяснение значения через включение в контексте; синонимизацию, т. е. воспроизведение глаголов близких по семантике; толкование слова путем конкретизации действия; использование других грамматических форм; воспроизведение способа действия.

Список литературы

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – СПб.: «ДЕТСТВО» ПРЕСС, 2001.
2. Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. – Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений). - М: Центр полиграфии АТТИКА, 2010.
3. Гвоздев, А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Саратов: СГУ, 1990.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2003.
5. Коновалова С. Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи различного генеза // Дефектология. – 2006. - № 3.
6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: СОЮЗ, 2001.

**ДЕТИ «ГРУППЫ РИСКА»:
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ**
Л. Б. Баряева

Обратим внимание на то, что специалистам достаточно сложно и некорректно на ранних этапах развития ребенка формулировать какое-либо заключение, облекая его достаточно точными описаниями нарушений. В нашей практической работе мы ориентируемся на то, что важно, проведя обследование, получив необходимую информацию от родителей и ряда специалистов медицинского профиля, разработать возможную программу коррекционно-развивающего воздействия на ребенка и сформулировать достаточно подробные рекомендации для родителей. Среди важных и первостепенных задач работы специалиста на этапе первого года жизни каждого ребенка является определение: условий, необходимых для развития функциональной системы в соответствии с онтогенезом; примерных ориентиров развития ребенка по четырем линиям развития и профилактика вторичных нарушений [4, 5, 6].

В проектировании образовательной работы с детьми мы обращаем особое внимание на достаточно подробное и тщательное изучение характера и особенностей постнатального развития ребенка, так как первые физиологические реакции младенца отражают сохранность и уровень зрелости его центральной нервной системы. Взаимодействие с семьями, воспитывающими детей первого года жизни, отнесенными к детям «группы риска», требует от нас высочайшей корректности, такта и глубины анализа проблем ребенка и возможных проблем семьи.

Для проведения консультационной работы с родителями выбирается соответствующая среда в нашей образовательной организации – ГБДОУ № 5 Невского района. Эта среда создает, с одной стороны, комфортную среду для родителей, пришедших на консультацию, с другой стороны, именно эта предметно-развивающая среда становится образцом той среды, в которой родители (лица их заменяющие) могут заниматься с детьми в семье. Мы стремимся донести до родителей то, что

в этот возрастной период наряду с осуществлением заботы о здоровье своего ребенка, им необходимо научиться полноценно общаться с малышом, стимулируя его моторное, сенсорное, когнитивное, речевое развитие.

Консультирование родителей и знакомство с особенностями развития ребенка осуществляется в процессе непосредственного контакта с родителями и ребенком. На этих встречах, взаимодействуя с ребенком, используя для этого определенный арсенал эмоционального общения (до 6 месяцев), а затем общения на основе понимания ребенком речи (до 1,5-2-х лет) обращается внимание на значимые параметры консультирования [2]. Мы представляем некоторые параметры, на наш взгляд, наиболее важные для первого года жизни ребенка:

- продолжительность удержания зрительного контакта с говорящим, улыбка, звуковые радостные эмоции в ответ на голос и улыбку взрослого (специалиста, проводящего обследования, родителей – матери, отца, выделяя, на чье обращение ребенок наиболее отзывчив);

- длительность оживления, варианты подачи голоса, когда на него смотрят или к нему обращаются, стремление переводить взгляд с одного говорящего на другого говорящего человека;

- возможность произносить отдельные лепетные слоги, слова;

- умение различать голоса близких людей, реакции на слушание речи взрослого и реакции на прекращение разговора;

- особенности проявления реакций, когда теряет взгляд взрослого или когда взрослый имитирует возможный уход;

- потребность ребенка в общении со взрослым, если он стимулирует это общение: демонстрирует положительные эмоции в ответ на обращения взрослого, эпизодически инициирует общение, привлекая его голосом, улыбкой, движениями, может включаться в эмоциональные игры (частота и длительность включения);

- возможности ребенка зрительно находить источник звука, сколько по продолжительности может смотреть на звуковой объект;

- поисковая и познавательная активность ребенка по отношению к предметному окружению при стимулирующем

действии взрослого: рассматривает игрушки и другие предметы, следит за их перемещением, прислушивается к издаваемым ими звукам, стремится взять игрушку в руки, но еще не обследует ее, удерживает в одной руке игрушку, с помощью взрослого (самостоятельно) может переключать предмет из руки в руку;

- потребность у ребенка в эмоциональном общении, проявляется внешне элементарная чувствительность к эмоциям взрослых, избирательное отношение к близким и посторонним людям;

- персонифицированность нескольких жестов (отмечается, каких именно): указательный, «до свидания», «иди ко мне», «нельзя» и т. п.;

- реагирование ребенка на имя – поднимает глаза, смотрит, улыбается, поворачивается, когда его зовут;

- потребность и возможность с помощью взрослого, проявляющаяся в процессе обследования знакомых предметов, манипулирования ими, попытке подражать действиям взрослых;

- использование в процессе взаимодействия со взрослым средств общения: мимики, жестов, голосовых проявлений, стремления привлечь взрослого к совместным действиям с предметами;

- произнесение серии одинаковых слогов (лепет) и первых слов;

- проявление двигательной активности: с помощью взрослого, а в ряде случаев и самостоятельно: меняет позу, сидит, ползает, осуществляет первые шаги;

- выполнение знакомых движений по просьбе взрослого: поворот туловища, головы при нахождении глазами источник звука, если он в ближайшем окружении; питье из чашки, прием пищи с помощью взрослого и самостоятельно (руками) [1, 3, 5].

Создание ситуаций для предметно-игрового взаимодействия может позволить пронаблюдать подчас незначительную самостоятельность в бытовых и игровых действиях, стремление ребенка достичь результата своих действий, привлекая к помощи взрослого. В ходе обследования важно выделить следующие параметры: понимание бытовой речи ребенком; зарождающиеся кинетические и речевые возможности ребенка для общения; возможность уже к концу первого года жизни обра-

щаться с простыми вопросами и просьбами; знание (импрессивная речь) названия некоторых знакомых окружающих предметов и игрушек.

Наряду с очной формой общения с семьей и ребенком мы предлагаем родителям интерактивные средства для взаимодействия.

Наиболее информативным для анализа ситуации развития ребенка являются видеозаписи ситуаций развития ребенка в домашних условиях, во время прогулки и т.п. По соглашению с родителями мы просим их вести такой интерактивный дневник дня (например, через день в течение определенного времени или ежедневно каждый месяц по три-четыре дня в периоды бодрствования ребенка по 10-15 мин.). Родители, присылая нам видеозаписи поведения ребенка в семье в определенный отрезок времени, оперативно получают консультации по занятиям с ним.

В случае явных отклонений от показателей, представленных выше, на этапе уже раннего возраста начинается системная коррекционно-профилактическая работа, которая достаточно полно представлена в литературных источниках по работе с детьми этой возрастной категории [4, 5, 6, 7].

Список литературы

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. - М.: Медицина, 1977.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении.- СПб.: Питер, 2009.
3. Лямина Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста: метод. пособие. - М.: Айрис-Пресс, 2006.
4. Педагогика с пеленок: пособие для родителей / О. Г. Приходько, Е. А. Стребелева, Е. А. Екжанова и др.; под руководством О. Г. Приходько. — М.: Издательская группа РОМАРТ, 2014.
5. Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. — М.: Просвещение, 1986.
6. Приходько О.Г., Югова О.В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. – М.: ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПрактикс”», 2015.
7. Разенкова Ю. А. Мама + папа = я. Ребенок от рождения до года: кн. для родителей. М.: Школьная Пресса, 2007.

ОВЛАДЕНИЕ БУКВЕННЫМ ГНОЗИСОМ ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Н. С. Баряева

Расстройства чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития младшего школьника.

Высокая распространенность нарушений чтения у младших школьников делает актуальной проблему своевременного выявления этих нарушений, точного определения их дифференциальных признаков и механизмов, отличия дислексии от иных, неспецифических ошибок чтения. Это является чрезвычайно важным для разработки системы логопедической работы по предупреждению и коррекции этих нарушений и школьной дезадаптации [1, 2, 3, 4, 5].

Первоосновой овладения чтением является овладение буквенным гнозисом. Ряд проблем, связанных с нарушением чтения у обучающихся с нарушением речи, связаны с несформированностью именно буквенного гнозиса. Их можно устранить, если средства и методы коррекционно-образовательной деятельности направлены на развитие не только речевых, но и неречевых компонентов, например, зрительных [5].

Предложив десяти младшим школьникам с нарушением речи, которым были рекомендованы занятия с логопедом, на начальном этапе обучения в послебукварный период задания на узнавание различных знаков (фигур, букв и т.п.) мы выявили следующее.

При выполнении задания на узнавание букв, наложенных друг на друга, из десяти обучающихся трое учеников первого класса смогли назвать все буквы. Двое обучающихся не смогли узнать одной-двух букв (Ж, У). Пять обучающихся узнавали только половину из предложенных букв, не узнавали буквы Б, О, К, И и др.

При исследовании узнавания букв, изображенных зеркально, картина ответов детей значительно ухудшилась. Четверо учеников смогли назвать половину букв,

изображенных зеркально, хотя они определяли их при нормальном изображении. Практически все обучающиеся при зеркальном изображении не назвали буквы Я, Г, Ч, Ь. Один ученик перепутал мягкий знак с твердым. Двое обучающихся узнавали в зеркальном изображении только буквы К, Л, С, Г, Б, Е, Э, Ю, У, а один учащийся смог назвать лишь буквы Г, Б, Ч, Е, С.

При выполнении задания на узнавание графически сходных букв обучающиеся допустили множество ошибок. Они не могли объяснить, чем похожи буквы. В частности, не смогли выделить буквы, отличающиеся двумя элементами (Г и Т). Лишь один учащийся узнал все графически сходные буквы.

Задание на узнавание недописанных букв лишь трое обучающихся выполнили с незначительными ошибками. Они не смогли назвать букву А, У, П. У остальных детей отмечались замены одних схожих по написанию букв другими.

При исследовании узнавания букв, изображенных пунктиром, двое обучающихся справились с заданием без ошибок. Двое учеников не узнали одной-двух букв (Щ, Ч), а остальные обучающиеся узнавали только половину из предложенных букв.

С заданиями на узнавание букв, изображенных разным шрифтом и перечеркнутых дополнительными линиями, дети справились практически как при узнавании правильно изображенных букв.

Дополнительно мы провели изучение особенностей пространственной ориентировки обучающихся в двухмерном и трехмерном пространстве. При сравнении изображений предметов по их реальной величине большинство обучающихся справилось с заданием без ошибок. Лишь несколько учеников не смогли правильно сравнить одно или два изображения предметов. У большинства детей не вызвало трудностей задание на узнавание наложенных друг на друга изображений предметов. Лишь двое обучающихся не могли узнать один-два предмета. Так, двое учащихся не назвали торшер и кувшин. С заданием на узнавание изображений предметов обучающиеся справились с единичными ошибками, что можно объяснить невнимательностью.

При выполнении задания на дифференциацию правых и левых частей собственного тела половина обучающихся путали правые и левые части своего тела, выполняли задания в замедленном темпе, сомневались в правильности ответов. При дифференциации правых и левых частей тела человека, сидящего напротив, обучающиеся справились со значительными трудностями. У многих отмечался замедленный темп при показе правых и левых частей тела человека, который сидел напротив. Только двое учащихся выполнили задание без ошибок и в нормальном темпе.

С заданием на определение пространственных соотношений между тремя предметами большая часть обучающихся справилась с большими трудностями, нарушая порядок расположения предметов. У всех обучающихся при выполнении этого задания отмечался замедленный темп движений. Мы рекомендовали родителям ряд упражнений и заданий по формированию у детей пространственной ориентировки в двухмерном и трехмерном пространстве, а также индивидуально проводили некоторые упражнения с детьми в ходе занятий.

В ходе логопедической работы основное внимание мы обратили на коррекцию нарушений у обучающихся буквенного гнозиса. Ряд заданий был направлен на развитие зрительно-пространственных и моторных компонентов, значимых для овладения образом букв.

Предлагаем только некоторые задания, которые мы используем на начальном этапе логопедической работы по преодолению нарушений чтения букв.

Волшебное письмо

Вариант I. Обучающимся предлагается «написать» буквы с помощью конфетти. На двух листах бумаги пишутся одинаковые буквы размером сначала 10 см, затем 5 см и 3-4 см. Ученик называет эти буквы, затем ему предлагается написать их с помощью конфетти. Обучающийся берет из коробочки конфетти и медленно насыпает его по контуру каждой буквы на одном листе сначала правой рукой, потом на втором листе «пишет» с помощью конфетти эти же буквы левой рукой. Далее листы освобождаются от конфетти и обучающийся «пишет» одинаковые буквы на двух листах правой и левой рукой, читая то, что написал.

Вариант II. На карточке написаны «зашумленные буквы». Обучающемуся предлагается разноцветные конфетти в отдельных коробочках. Он «расшифровывает» надпись и насыпает конфетти сначала одного цвета – первая буква, потом – другого цвета и т.д., повторяя картину «зашумленных» букв. По ходу записи букв с помощью конфетти ученик называет буквы и стремится изобразить расположение букв на своем листе также, как они изображены на карточке.

Волшебный круг

Вариант I. Модуль «Часики» (производитель ООО «АЛЬМА»). Круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. Ребенок должен подвинуть стрелку на предмет, название которого отличается одним звуком от названия того предмета, на который указывает другая стрелка. (Предварительно все слова проговариваются). Остальные дети хлопком отмечают правильный ответ, например: мишка – мышка, удочки – уточки, мак – рак, коза – коса, кит – кот, трава – дрова, усы – уши, дом – дым.

Вариант II. Вместо картинок на «циферблат» прикрепляются буквы, слоги, слова с отрабатываемым звуком. Ученик крутит большую стрелку (маленькую можно снять). Там, где стрелка остановилась, обучающиеся хором читают слог (букву, слово), затем ведущий крутит стрелку дальше – дети снова читают и т.д. Слог (буква, слово) может повторяться несколько раз в зависимости от того, где остановилась стрелка.

Лото «Читаем сами»

Вариант I. Детям раздаются карты, на каждой из которых написаны шесть слов. Логопед показывает картинку и спрашивает: “У кого написано название картинки? (У кого слово?)” Выигрывает тот, кто первым выполнит задание по карте без ошибок.

Вариант II. Обучающимся раздаются карты. Логопед показывает звуковую схему слова, учащиеся соотносят ее со словом у себя на карте. Выигрывает тот, кто безошибочно заполнит свою карту схемами слов.

Проведя определенный цикл занятий, мы проанализировали результаты логопедической работы по овладению обучающимися навыками чтения букв. Сопоставление результатов

до и после коррекционной работы позволяет оценить ее эффективность. У младших школьников с нарушениями речи наблюдалась положительная динамика развития функционального базиса чтения по всем показателям. Однако сохранились незначительные трудности при узнавании букв, наложенных друг на друга, изображенных зеркально и графически сходных букв, замедленный темп движений при осуществлении пространственной ориентировки.

Список литературы

1. Бабина Г. В., Васильева Г. Н. Диагностика уровня сформированности навыка чтения у младших школьников с нарушениями речи // А. Р. Лурия и психология 21 века. 2-я международная конференция, посвящ. 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия.: М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2002. - С. 7.

2. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: Пособие для психолого-педагогических комиссий. М.: ВЛАДОС, 2003.

3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: монография. СПб.: Речь, 2003.

4. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов. М.: АРКТИ, 2005.

5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ТРИЗ – РТВ

Т. В. Бертова

Формирование общефункциональных механизмов речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является значимой задачей логопедической работы [6]. Эффективно решаться эти задачи могут в процессе использования методов и приемов ТРИЗ-РТВ (Теории решения изобретательских задач –

Развитие творческого воображения). Главная задача ТРИЗ-РТВ технологии – научить детей свободно и системно мыслить, не бояться искать смелые решения, грамотно излагать свою точку зрения, уметь логически рассуждать [1, 3].

Исследователи обращают внимание на то, что в образовательной деятельности с детьми с ОНР необходимо использовать игровые методы не только для развития речевых функций ребенка, но и для побуждения к активной творческой и познавательной деятельности, коммуникации [5]. Мы предположили, что в этом русле ТРИЗ-РТВ технологии в образовательном пространстве со старшими дошкольниками с ОНР интересны и полезны для развития детей.

Обратим внимание на то, что анализ литературы по ТРИЗ-РТВ позволяет нам сделать вывод о том, что эта методика разработана не столь подробно. Желая использовать ее педагоги не могут в полном объеме получить информацию по технологии ее использования. Им приходится часто самостоятельно подбирать программу занятий. Не в полном объеме прописаны сюжеты игр.

Конечно, педагоги могут подходить к реализации ТРИЗ-РТВ, используя для этого разнообразные сказки, изменяя их для целей занятий. Было бы полезно систематизировать сказочные истории, исходя из целей методики, собрать их в единую базу сюжетов, предложив этот материал педагогам и родителям. Необходимо отметить, что не разработаны сюжетные линии занятий по методам ТРИЗ-РТВ для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Именно этому и посвящено наше исследование. Краткие результаты исследования представлены далее.

Экспериментальная работа в этом направлении с детьми старшего дошкольного возраста с разным уровнем речевого развития была проведена нами на базе внебюджетного образовательного учреждения дошкольной ступени с детьми 5-6 лет, в рамках которого использовались четыре диагностических задания: «Неоконченный рисунок» [7], «Перевертыши», «Поможем художнику», «Волшебная мозаика» [2, 4].

Исследование проводилось в игровой форме. Каждое задание оценивалось по трёхбалльной шкале от 1 до 3 баллов.

В исследовании участвовали по 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития и с нормативным развитием.

Качественно-количественный анализ полученных результатов позволил нам определить уровень развития творческого воображения у старших дошкольников с различным уровнем речевого развития.

Высокий уровень развития творческого воображения, при котором возможно наблюдать успешное выполнение нестандартных заданий, оригинальность воображения, проявляющиеся в отсутствии стереотипности в изображении образов, преобразовании известных предметов в необычные, активность и подвижность процессов творческого воображения, вербальное обыгрывание образа и словесную передачу целостного сюжета, не выявлен ни у одного ребенка. Средний уровень развития творческого воображения продемонстрировали только 15% детей с нормой речевого развития. Они выполняли задания, проявляли элементарные творческие способности, находили новые идеи, стремясь к решению нестандартных задач. Но часто нуждались в помощи со стороны взрослого в виде наводящего вопроса, образца или подсказки. Рисунки отличала стереотипность, шаблонность изображения и недостаточность комбинаторных свойств воображения. Дошкольники однообразно и не развернуто отвечали на поставленные вопросы. Рассказ в основном носил описательный характер с элементами творчества. Низкий уровень творческого воображения продемонстрировали 85% детей с различным уровнем речевого развития. При выполнении заданий фиксировались отдельные фрагменты творчества. Вариативность в выборе решений отсутствовала, дети испытывали трудности в процессе придумывания художественного образа, не проявляли волевых качеств: не найдя решения, задания не выполняли. Дети с трудом отвечали на поставленные вопросы и при оказании помощи со стороны взрослого. Они не могли составить рассказ и часто теряли интерес к заданиям.

Результаты исследования показали, что творческое воображение имеет недостаточный уровень развития как у детей с ОНР, так и у детей с нормой речевого развития.

Для практической работы была разработана программа по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами ТРИЗ-РТВ технологий [4]. Программа включала 10 занятий и состояла из 4 этапов. Представляем краткое описание целей и основных направлений занятий по программе.

Первый этап – научить ребенка находить и различать противоречия, которые окружают его повсюду. Этот этап включал 2 занятия на тему «Противоречия», состоявших из четырех упражнений: «Тайна двойного», «Назови противоположное свойство», «Да – Нетки» или «Угадай, что я загадала», «Наоборот». Занятия проводились в течение недели.

Второй этап – учить детей фантазировать, изобретать. Например, предложено придумать новый аттракцион, необычный и веселый. Как выжить на необитаемом острове, где есть только консервные банки с рыбой? Этот этап включал 3 занятия, на которых стимулировали детей рисовать, изобретать и фантазировать. Использовались четыре упражнения: «На что похожи наши ладошки?», «Волшебные кляксы», «Метод Робинзона Крузо», «Необыкновенные приключения».

Третий этап – решение сказочных задач и придумывание разных сказок с помощью специальных методов ТРИЗ. Он включал 3 занятия. Детей знакомили с методом создания собственной сказки и изменения сюжета в уже существующих сказках. Использовались четыре упражнения: «Отделяли сказку от реальности (сказка Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок»), сочинение сказки по методу «каталога».

На четвертом этапе детям предлагалось применять полученные знания и, используя нестандартные, оригинальные решения проблем, учиться находить выход из любой сложной ситуации. Этот этап включал 2 занятия, в которых использовались два упражнения: «Мозговой штурм», «Придумай свой конец сказки». Дошкольники при решении поставленных задач использовали необычные, смелые подходы, учились работать в коллективе.

Составленная программа использовала средства ТРИЗ-РТВ технологии, развивающая среда ребенка была организована так, что все упражнения влияли на дальнейшее развитие творческого воображения.

Проверка результативности программного содержания была проведена по диагностическим заданиям, которые использовались при проведении констатирующего эксперимента [2, 4, 7].

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что при специально организованной коррекционно-развивающей работе, создании полихудожественной среды, подборе эффективных методов и приемов обучения возможно развитие творческого воображения у старших дошкольников.

По результатам опытно-экспериментальной работы мы сделали выводы о ее эффективности, пронаблюдав положительную динамику в развитии творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами ТРИЗ технологий.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – М.: Альбина Паблишерз, 2017.
2. Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает? - М.: Знание, 2018.
3. Гин А.А. ТРИЗ-педагогика: учим креативно мыслить. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016.
4. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 2016.
5. Журавлева Ж.И. Развитие детского творчества в онтогенезе и дизонтогенезе // Специальное образование. - 2016. - № 3 (43). - С. 22-29.
6. Соботович Е. Ф. Психологические механизмы, структуры и формы первичных нарушений речевого развития // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / Под ред. Л. И. Беляковой. — М. : Изд-во МГУ, 1985. - С. 3-13.
7. Субботина Л. Ю. Развитие воображения детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997.

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СТЕНГАЗЕТ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С УЧАЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. В. Боева

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не всегда могут адекватно выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта с окружающими. Следовательно, развитие

коммуникативной компетентности ученика – актуальная задача учебно-воспитательного процесса школы. Обработка информации и коммуникация всегда являлись и остаются основными видами учебной деятельности.

Учителя-логопеды нашей школы, в которой обучаются дети с ОВЗ, с целью обеспечения коммуникативной практики ищут новые формы и методы работы. Одной из таких форм является выпуск различных стенгазет на основе: шаблонов и готовых, но не раскрашенных стенгазет, предлагаемых на детских сайтах в Интернете; материалов, подобранных учителями-логопедами, разработанных самими учащимися под руководством учителей.

При создании стенгазет в логопедической практике широко используется метод проектов, который можно охарактеризовать как: личностно-ориентированный; обучающий взаимодействию в группе; развивающий умения самовыражения, самопрезентации и рефлексии; формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах; воспитывающий целеустремлённость, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу; здоровьесберегающий; интегрирующий знания, умения и навыки из разных дисциплин [1, 2, 3].

Для изготовления различных стенгазет необходим стандартный набор материалов и инструментов: лист ватмана, маркеры (краски, гуашь), цветные ручки и карандаши, клей (двусторонний скотч), цветная бумага и картон, ножницы, кисти для рисования и клея. Все остальное зависит от фантазии: здесь могут быть: засушенные листья, цветы, пуговицы, цветные ленты, шнуры, пайетки, бисер, крупы, наклейки, спирографические рисунки, картинки из раскрасок и даже предметы обихода.

Можно предложить ученикам принести фотографии на определённую тему. Безусловно, фотографии из семейных и школьных альбомов не только украсят стенгазету, но и послужат отличной подсказкой для того, как оформить ее, о чем написать. Особенно актуальны фотографии в праздничных стенгазетах, посвященных календарным датам.

Для того чтобы вовлечь большее количество ребят в интересное дело – выпуск школьной стенгазеты, учитывая, что

не все учащиеся умеют хорошо рисовать, в Интернете можно скачать готовые стенгазеты, вернее, их шаблоны. В большинстве случаев шаблоны нужно распечатать, раскрасить и заполнить пустые места фотографиями, иллюстрациями, интересными статьями, рассказами, стихами, загадками, пословицами, поговорками, поздравлениями или различным занимательным материалом. Также можно скачать и распечатать отдельные элементы для стенгазеты – например, фигурки животных, раскраски, цветы, рамки для фотографий.

Существуют различные виды стенгазет. В своей работе учителя-логопеды нашей школы считают важным и актуальным выпуск и использование следующих видов стенгазет.

Праздничные стенгазеты и стенгазеты к различным календарным датам. Совместно с педагогами учащиеся выпускают стенгазеты к дням рождения одноклассников, к Новому году, к празднику Рождества и другим праздникам и знаменательным событиям.

Развивающие стенгазеты. В такой стенгазете могут быть размещены: загадки, раскраски, ребусы и головоломки, лабиринты, логические цепочки, «буквенная арифметика», анаграммы, sudoku, лимерики, стихи, шифровки, различные логопедические задания, рисунки учащихся, фотографии и т.д. Эти задания стимулируют учащихся к поиску оригинальных вариантов ответов для активизации их речевой деятельности.

Информационные стенгазеты. Это стенгазеты двух видов: общая познавательная информация («Стенгазета для любознательных») и семейные или классные, школьные «хроники» (стенгазета «Сегодня в нашем классе...»). Такие газеты могут выпускаться в рамках проведения классных часов и к различным календарным датам.

Интересен опыт выпуска стенгазеты «И каждый малый житель так важен для страны», приуроченной к Всероссийской переписи населения. С этой газетой ребята участвовали в районном конкурсе в номинации «Стенгазета» и заняли 1-е место. Продемонстрируем, как использовался учителем-логопедом метод проектирования информационной стенгазеты.

Работу над коллективным проектом стенгазеты мы начали с повторения этапов работы, выявления конечных продуктов

на каждом из этих этапов, условий достижения успеха, необходимых материалов, источников информации для стенгазеты, выбора помощников среди учителей и родителей, определения ролей учащихся, их действий в школе и вне школы. По ходу обсуждения этапов проекта учащиеся составили матрицу проекта информационной стенгазеты под названием «И каждый малый житель так важен для страны!»

I этап «Сбор информации». Конечный продукт: подбор картинок, разработка ребусов, буквенных примеров, таблиц, статей, стихов. Действия в школе: обмен информацией. Действия вне школы: посещение библиотеки, просмотр телепередач, беседа с родителями, работа в Интернете. Роли: архивариусы и журналисты. Необходимые материалы: блокнот, ножницы, карандаш, бумага. Источники информации: книги, ТВ, Интернет. Привлечение других взрослых: родителей, библиотекарей, кураторов.

II этап «Создание эскиза». Конечный продукт: эскиз. Действия в школе: работа над эскизом в группе. Действия вне школы: работа над эскизом отдельных частей газеты. Роли: дизайнеры, художники, консультанты. Необходимые материалы: карандаши, бумага, ватман. Источники информации: учитель. Привлечение других взрослых: родителей.

III этап «Выполнение проекта». Конечный продукт: стенгазета. Действия в школе: изготовление стенгазеты. Роли: дизайнеры, художники, консультанты. Необходимые материалы: ножницы, карандаши, бумага, ватман, краски, кисти. Источники информации: учащиеся. Привлечение других взрослых: родителей, кураторов.

IV этап «Презентация». Конечный продукт: готовый проект стенгазеты. Действия в школе: представление готовой стенгазеты. Роли: спикеры, докладчики, рецензенты. Источники информации: учащиеся. Привлечение других взрослых: родителей, кураторов в роли зрителей.

На основе матрицы будущей стенгазеты и велась работа над её созданием. В роли кураторов выступали учителя-логопеды. В роли разработчиков стенгазеты – учащиеся индивидуального обучения из 6-7 классов. На этапе сбора информации ребята посещали школьную и районную библиотеку,

искали в Интернете интересный информационный материал о предыдущей переписи населения и её роли, в рамках логопедических занятий составляли лабиринты для сбора букв и составления слова «общество», придумывали буквенный пример для слов «всероссийская» и «перепись», составляли ребус к слову «население», разработали развивающую таблицу из пяти элементов (карандаш, блокнот, дом, человек, зонтик) с недостающими элементами в каждом столбце, придумывали стихи. Большую помощь на данном этапе ребятам оказали кураторы, учитель информатики и школьный библиотекарь.

На втором этапе работы при создании эскиза учащиеся дома индивидуально разрабатывали дизайн отдельных частей стенгазеты, советуясь с родителями. В школе, объединившись в творческую группу, ребята с удовольствием выступали в роли художников и дизайнеров, дружно работали, бурно обсуждая эскиз. Каждый ученик проявил самые лучшие качества: умение рисовать и раскрашивать, убеждать, договариваться, идти на компромисс, помогать.

Когда настал радостный момент выпуска стенгазеты, учащиеся деловито и радостно приступили к делу. Работа кипела, ведь все знали, что стенгазета получится очень интересной и красивой. Это была настоящая команда единомышленников из учеников и учителей-логопедов. На основе эскиза был составлен шаблон стенгазеты, который позволил учащимся не испытывать напряжение, тревогу по тому поводу, что не все ребята умеют хорошо рисовать. Таким образом, успех был прогнозируем. Газета удалась.

На этапе презентации готовой стенгазеты ребята сначала тренировались дома, рассказывали родителям о рубриках стенгазеты. В рамках логопедического занятия учащиеся уже перед кураторами и родителями представили окончательный вариант стенгазеты. Ребят ждал большой сюрприз от учителей-логопедов, когда в газете появились их фотографии в разделе «Хроника выпуска стенгазеты».

Учителя-логопеды считают целесообразным и эффективным использование метода проектов в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОВЗ. Проектирование и выпуск

стенгазет позволяют обеспечить успешное общение со сверстниками и взрослыми.

При выпуске очередного номера стенгазеты учащимся необходимо общаться друг с другом, вырабатывать общую стратегию, договариваться, объединяясь во временные творческие группы. В такие группы объединяются учащиеся разных классов, в составе группы могут оказаться ребята 5 и 9 классов одновременно. Вариантов бывает множество.

Практика показывает, что выпуск стенгазет и использование метода проектов при этом сплачивают ребят разного возраста. В итоге получаются отличные результаты. В подобной деятельности учащиеся бывают очень успешны. Газеты получаются яркими, интересными. Их с удовольствием читают все ученики школы и учителя. На переменах возле газет всегда стоит стайка ребят, которые активно пытаются разгадать ребусы и лингвистические загадки, решить кроссворды, прочитать и успеть обсудить интересные факты, последние новости. Все газеты и благодарностью за их выпуск обязательно вывешиваются на самом видном месте. Учащиеся прекрасно понимают ценность такой работы и осознают практическую пользу от своей творческой деятельности. Все это позволяет стимулировать их на участие в проектной деятельности по выпуску стенгазет. Учащиеся начинают понимать актуальность знаний по русскому языку и литературе, у них развивается эстетический вкус. Они учатся сотрудничать, закрепляют знания, умения и навыки, полученные на логопедических занятиях и уроках русского языка, проявляют больше интереса к занятиям, к чтению книг, чаще посещают библиотеку, чтобы добыть из книг занимательный материал. Такого рода деятельность, безусловно, позволяет создать полноценную языковую среду для учащихся с ОВЗ, обогатить коммуникативную практику учащихся.

Список литературы

1. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000.
2. Селевко Г.О. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
3. Левина Т.Ф. Метод проектов в лицейском образовании / Развитие интеллектуальной активности.– М., 2001.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Е. С. Вайцеховская, И. В. Юшина, Т. В. Назаренко

Родители детей раннего возраста, как показал наш практический опыт, с интересом относятся к тем рекомендациям, которые им предлагаются по вопросам познавательного развития ребенка. Они стремятся достаточно рано активно привлекать его к разнообразным предметно-практическим действиям и переживают, если такая активность оказывается у ребенка не столь выраженной, как им хотелось бы. Значительно меньше они интересуются тем, как необходимо осуществлять процесс социально-коммуникативного развития детей. Поэтому мы разработали цикл бесед и ситуационных тренингов для родителей по тому, как необходимо строить процесс общения и социального взаимодействия с ребенком раннего возраста в познавательных ситуациях. Апробация этих мероприятий проводилась в ГБДОУ № 5 Невского района Санкт-Петербурга в рамках работы региональной экспериментальной площадки Комитета по образованию Санкт-Петербурга по теме: «Совершенствование возможностей раннего развития детей в условиях дошкольного образования». Занятия с родителями проводились в зависимости от эпидемиологической обстановки в реальном режиме малыми группами и в формате вебинаров.

Представим кратко описание этих мероприятий. Приглашая родителей на такие мероприятия, мы обращаем внимание на то, что они будут в ходе них участвовать в обучающих тренингах с игрушками, разучивать песенки и потешки, учиться играть в эмоциональные игры.

Встречи с родителями, воспитывающими детей первого полугодия жизни, проводится в форме деловых игр «Будь радостен, малыш». Цикл занятий состоит из 6-8 занятий. В ходе них проводится беседа о том, какой тип общения предвращает собственно речевое общение детей. Рассказ о том, что эмоциональное общение является ведущим типом общения детей раннего возраста до 6-ти месяцев, а затем переходит в общение на основе понимания речи и длится до полутора лет, плавно

переходя в собственно речевое общение, подкрепляется знакомством родителей с литературой по вопросам воспитания детей раннего возраста [1, 2, 4, 6, 7].

Мы стремимся познакомить родителей с разнопрофильной литературой по этому вопросу, много внимания уделяя работам М. И. Лисиной и ее исследованиям о том, как развивается психика ребенка [1, 2]. В ходе знакомства родителей со всей палитрой родительского общения с детьми именно младенческого возраста, мы знакомим их с разными программами дошкольного образования, выделяя разделы программ по воспитанию и обучению детей младенческого и раннего возраста [5]. Мы рассказываем и показываем презентации тех частей программ дошкольного воспитания, которые касаются содержания работы с детьми от рождения до года. В ходе общения с родителями мы просим их описывать первые предречевые реакции своих детей и комментируем рассказы родителей.

В ходе общения с родителями нам важно показать каждому из них, что голосовые реакции, которые лежат в основе развития речи, возникают только на фоне положительного эмоционального состояния ребенка. Анализируем с родителями то, чем сопровождаются голосовые реакции их детей: есть ли оживленные движения рук и ног при этом процессе. Особое внимание обращаем на «комплекс оживления», поясняя его основные параметры у детей младенческого возраста [4].

Для создания интереса родителей к занятиям с нами мы предлагаем им презентации с информацией об особенностях развития детей по месяцам в период младенчества. Краткий текст на слайде дополняется рисунком с изображением того или иного движения ребенка и рамкой для фотографии. Каждый из родителей может, имея эту презентацию, дополнить ее фотографией своего ребенка и тогда эта презентация становится его личной презентацией, представляющей картину развития его ребенка.

В ходе бесед мы ориентируем родителей детей первого полугодия жизни на создание условий для самовосприятия ребенка. Для этого предлагаем родителям обращать внимание на необходимость обращения к ребенку по имени.

Беседы с родителями проводятся и на тему значимости предречевого развития ребенка, поясняя как надо сопровождать

ласковой речью все свои действия в ходе режимных моментов, комментировать действия ребенка, называть предметы, игрушки, организовывать эмоциональные игры, напевать песенки [3].

В ходе занятий мы составляем с родителями «Полезную тетрадь», предлагая им подобрать для этого красивый и удобный для открывания блокнот. В нем создаются разделы: «Ласковые слова», «Песенки и потешки», «Нужные игрушки от А до Я», «Эмоциональные игры», «Наблюдения и удивления».

Начиная со второго полугодия жизни ребенка основные задачи образовательной деятельности состоят в создании условий для: развития предметно-манипулятивной и познавательной активности; ситуативно-действенного общения ребенка со взрослым; развития речи; приобщения к художественно-эстетическим видам деятельности; развития первоначальных навыков самообслуживания; физического развития.

Обратим внимание на то, как мы ведем ознакомление родителей с особенностями социально-коммуникативного развития детей второго полугодия первого года жизни. Прежде всего, с родителями проводится беседа о значимости этого периода для развития ребенка. Родителям с использованием презентаций рассказывается о том, что в этот период взрослым надо удовлетворять потребность ребенка в общении и социальном взаимодействии: играть с ребенком, используя различные предметы. При этом активные действия ребенка и взрослого чередуются. Мы показываем и просим родителей проиграть с нами образцы действий с предметами. Наши рассказы про создание предметно-развивающей среды для самостоятельной игры-исследования, поддержание инициативы ребенка в общении и предметно-манипулятивной активности и поощрение его действий сопровождаются показом фильма «Игрушки для детей раннего возраста: играя ребенок познает мир», который подготовлен руководителем нашей опытно-экспериментальной площадки профессором Л.Б. Баряевой.

В ходе занятий с родителями проводим деловые игры для формирования позитивного представления ребенка о себе и положительного самоощущения: «Мы с малышом смотрим в зеркало», «Во что я одет», «Это – Я». С использованием

ростовой куклы показываем и рассказываем родителям о последовательности действий с ребенком. Мы обращаем внимание родителей на учет его возможностей в ходе такого взаимодействия и важность того, как взрослый обращает внимание на достижения ребенка, высказывая радость, поощряя их.

Важным в ходе занятий с родителями является обучение их тому, как можно предотвращать возможные конфликты, отвлекая детей, переключая внимание конфликтующего на более интересные объекты или занятия.

Одно из занятий с родителями обязательно посвящается обучению их созданию безопасного пространства для взаимодействия с окружающими в семье, насыщение его разнообразными предметами. Мы даем рекомендации родителям по наблюдению за активностью детей в этом пространстве.

Учитывая, что у детей раннего возраста может выявляться как темповая, так и негрубая (умеренная) и грубая (выраженная) задержка речевого развития, мы обращаем внимание родителей на: развитие навыков общения, на развитие коммуникативной потребности ребенка; совершенствование невербальных средств общения; стимуляцию к использованию ребенком вербальных средств общения. Здесь также предлагаются презентации, знакомясь с которыми родители могут соотносить показатели возрастной нормы речевого развития с тем, как идет речевое развитие их ребенка.

В ходе консультирования родителей мы обратили внимание на то, что их интерес к таким встречам не угасает, а наоборот возрастает, если консультирование ведется систематически и последовательно, с привлечением все более разнообразной информации для родителей.

Список литературы

1. Лисина М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. М. : Педагогика, 1985.
2. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении.- СПб: Питер, 2009.
3. Мещерякова С. Ю., Смирнова Е.О., Ермолова Т.В. Игры и игрушки для детей раннего возраста. М : МГППУ, 2004.
4. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб. : Изд-во СПУ, 2001.

5. Психолого-педагогические проблемы изучения детства, семьи и воспитания в современном социокультурном контексте / А. В. Леонтович, В. К. Рябцев, В. В. Ряшина, Е. О. Смирнова. М.: ФГБНУ ИИД СВ РАО», 2019.

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

И. Г. Вечканова, Е. А. Обухова, О. А. Примакина

Современные условия характеризуются актуальностью решения воспитательных задач в образовательных учреждениях [1, 2, 4]. Опыт воспитательной работы ГБДОУ детского сада № 83 в ходе реализации проекта «Строим, сохраняем, созидаем традиции Петербурга в юбилей Петра I» с использованием игрового оборудования (конструктора) «Наш Петербург», показывает, что коллективу педагогов удалось спланировать решение воспитательных задач наиболее эффективно. Создание рабочей программы воспитания ГБДОУ № 83 проводилось междисциплинарной командой в ходе апробации проекта «Строим, сохраняем, созидаем традиции Петербурга в юбилей Петра I» в комбинированных группах, где совместно обучаются нормативно развивающиеся дети, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР).

Музыкальным руководителем в группах старшего дошкольного возраста был реализован план совместной деятельности с дошкольниками с ТНР (39 человек) и ЗПР (14 человек) с использованием игрового оборудования. Мы разработали образовательные и игровые ситуации, событийные, тематические досуги, квесты по городу/площадкам, сценарии музыкальных праздников, интегрированных занятий с использованием конструктивной деятельности и художественного творчества на основе музыкального репертуара Санкт-Петербурга. Всё это способствует формированию патриотических чувств, духовно-нравственных ценностей юного

петербуржца, принятых в обществе, через создание эмоционально положительной праздничной атмосферы тематических мероприятий. Взаимодействие было направлено на развитие чувства сопричастности детей традициям и ценностям инклюзивной культуры в исторической перспективе.

Для создания эмоциональной атмосферы в организационных моментах музыкальных занятий использовался видеоряд достопримечательностей Санкт-Петербурга с музыкальным сопровождением, что в свою очередь воздействовало на эстетические чувства детей, формировало чувство гордости и сопричастности ребенка к родному городу. В течение всего воспитательно-образовательного процесса проводился музыкальный досуг: «Путешествие в летний сад», «Осенний Петербург», «Петербургская ассамблея», «День рождения города», целый блок музыкальных мероприятий, посвященных дню блокады.

В воспитательно-образовательном процессе детского сада традиционно проводятся музыкальные пятницы. В эти дни у детей появляется возможность виртуально посетить музыкальные уголки нашего города: филармонию, Мариинский театр, консерваторию, Михайловский театр. Дети посещают сказки-мюзиклы в Мюзик-Холле, слушают оперу, знакомятся с балетом. После такого виртуального путешествия в музыкальную жизнь города дети становятся участниками музыкальных мероприятий: поют в детских операх, танцуют, подражая элементам балета, аккомпанируют настоящему оркестру игрой на музыкальных инструментах, становятся актерами спектаклей и мюзиклов.

Воспитательно-образовательные мероприятия позволили решать многие коррекционные задачи, которые стоят перед педагогами, работающими с детьми с ТНР и ЗПР. Таким образом дети компенсируют нарушения ритмической стороны речи, развивают ритмический слух. Элементы логоритмики способствуют координации движений в сочетании ее с речью. Все эти упражнения способствуют коррекции нарушенных механизмов речи.

В помощь семье разработаны онлайн консультации по художественно-эстетическому воспитанию дошкольников. Создан сайт для родителей, а также блоги с информацией по

возрастам. Благодаря этим блогам в домашних условиях есть возможность прослушать музыкальные произведения, поиграть в музыкально-дидактические игры, узнать новую информацию о музыкальной жизни Петербурга, посетить с детьми музыкальные уголки нашего города.

В период, когда у родителей ограничена возможность посещения музыкальных праздников, коллектив нашего учреждения нашел альтернативный способ поздравления детьми своих родных. Дети с музыкальным руководителем и педагогами готовят музыкальные открытки-видеоролики-поздравления с детским музыкальным и художественным творчеством. Универсальный дизайн, пространство коридорных и лестничных пролетов учреждения передает художественный образ Петербурга через наглядное силуэтное изображение его достопримечательностей. QR-коды, расположенные около этих образов, предоставляют возможность родителям и гостям заглянуть в музыкальную жизнь детей, посвященную Санкт-Петербургу.

Учитель-логопед в процессе реализации программы воспитания выполняет задачи по обогащению словаря детей экспрессивно-эмоциональной лексикой, развитию просодических компонентов речи, интонационной и эмоциональной выразительности, развитию связной речи при составлении описательных и повествовательных рассказов. Так, например, в первом модуле проекта «Уникальный Петербург» в процессе активизации атрибутивной лексики, были использованы поэтические отрывки стихов русских поэтов и элементы драматических этюдов. Задачи воспитания непосредственным образом пересекаются с логопедической работой, так как при решении коррекционных задач необходимо с первых шагов учитывать перспективу дальнейшего речевого развития и то социокультурное пространство, в котором происходит усвоение речевой системы.

Усвоение детьми культурного кода Петербурга способствует эффективному развитию информационно-языковой компетентности и становления информационной культуры.

Учителя-логопеды, организуя литературные игры, гостиные в честь дня рождения Петра I, города, вовлекая родителей в проектную деятельность, показывали, что знакомить ребенка с

родным языком – это значит играть с ребенком в слово, постигать через слово русскую культуру и систему исторически сложившихся понятий, зарождать в детях радость открытия от игры со словом. В процессе знакомства с этикетом и книгой «Юности честное зерцало» предлагались задания на развитие силы голоса, умения управлять своим голосом. Проводилась работа над пониманием переносного значения слов. Например, в процессе работы над семантикой слов зерцало (зерцало), «зерцало акватории Невы».

Работа над многозначностью слова была реализована при рассмотрении архитектурных объектов Санкт-Петербурга (например, колодец в значении колодец питерского двора и колодец как приспособление для добывания воды; барабан – как основа купала храма и музыкальный инструмент; луковка – маленькая луковица и луковки куполов и т.д.).

Обогащение экспрессивной лексики осуществлялось при знакомстве с художественным словом и активизации словаря в процессе описания личных переживаний воспитанников от знакомства с различными объектами Санкт-Петербурга. В данном случае работа над экспрессивной лексикой сопровождалась развитием интонации как средства совершенствования звуковой выразительности.

Конструктивная деятельность с конструктором, моделирующим достопримечательности Санкт-Петербурга (разработанным совместно с ЧОУ ДПО «Образовательные технологии»), через комментированное рисование, рассказывание стало стимулирующим фактором в развитии диалогической, связной речи. Все эти задания с наглядным моделированием в перспективе развивают и закладывают у детей фундаментальные основы языковой системы и языкового чутья.

По мнению коллег в ходе апробации проекта именно в пространстве событий и смыслов [3] возможно более эффективное художественно-эстетическое развитие, коррекция речевой деятельности и личностного развития ребенка в группе комбинированной направленности.

Список литературы

1. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. 2011 - №1. – С.113-115.

2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. — М.: ТЦ Сфера, 2015.

3. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научный редактор серии Н.Б. Крылова. Выпуск 1(43), - 2010. - С.3-14.

4. Солнцева О.В., Коренева–Леонтьева Е.В. Город-сказка, город-быль. Знакомим дошкольников с Санкт-Петербургом: содержание и педагогическая технология краеведческого образования детей старшего дошкольного возраста в опыте работы дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Речь, 2013.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Д. С. Власова

Что же такое информационно-коммуникативные технологии (ИКТ)? Это комплекс учебно-методических материалов, программ, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, форм и методов их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования, а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей [1]. ИКТ способствует овладению технологией работы в интегрированной среде мультимедиа, реализующей дальнейшее развитие идеи ассоциативно связанной информации, получаемой, обрабатываемой и предъявляемой в различных формах с учётом психолого–педагогических основ использования средств ИКТ в учебном процессе [2]. То есть ИКТ – это технология работы в среде, наполненной разными устройствами, задача которых сделать информацию более яркой и упростить её предъявление, хранение и систематизацию. Таким образом, мы видим, что компьютер, проектор, музыкальный центр и многие другие устройства являются средством ИКТ. Ещё эти устройства можно назвать техническими средствами обучения.

Согласно требованиям ФГОС, внедрение инновационных технологий призвано, прежде всего, улучшить качество обучения, повысить мотивацию детей к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний [3]. Применение информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании становится все более актуальным. Они позволяют средствами мультимедиа в наиболее доступной и привлекательной, игровой форме развивать логическое мышление детей, усилить творческую составляющую учебного процесса.

Самое мощное воздействие ИКТ происходит тогда, когда мы не просто дублируем информацию на экране, а делаем то, что невозможно воплотить в реальности или это займёт больше времени. Например, можно анимировать героя вместо словесного объяснения. Наверняка, в той или иной степени большинство из вас использует средства ИКТ. Поэтому я остановлюсь подробно, на мой взгляд, на самых интересных.

В нашей группе мы озвучиваем мультфильмы и короткие фильмы. Озвучивание мультфильмов (и самодельных фильмов) является для детей интересной и необычной формой работы. Весь текст проговаривается детьми. Ситуация записи голоса всегда является для детей волнующей: они сидят в наушниках, с микрофоном, видят строку звукозаписи, это вызывает серьёзное отношение к процессу. Возможность прослушать запись своей речи является реализацией технологии биологической обратной связи: ребенок проговорил текст, прослушал его, если остался недоволен результатом, то перезаписал свою речь. Большинство детей в ходе записи текста начинают следить за правильностью речи, стараются проговорить все звуки, которые могут. Этот процесс стимулирует процесс автоматизации звуков.

Каждый ребёнок в группе получает свой отрывок текста. Дети с нетерпением ждут результата и во время итогового просмотра на их лицах возникают улыбки: тот, чей голос звучит, испытывает гордость, а друзья радуются, когда узнают голоса товарищей.

Озвучивание мультфильмов можно осуществлять в качестве итогового продукта в проектной деятельности, использо-

вать как часть досуга или утренника, т.к. родителям это тоже интересно.

Ещё нам показалась успешной практика использования домашних записей в группе. Это позволяет детям лучше узнать друг друга, вызывает интерес, побуждает их к общению. Мы заранее просили родителей сделать короткую видеозапись дома, а потом собирали это в общий фильм. Например, фильм «Наши питомцы» или «Занимаемся спортом».

Средств ИКТ очень много, они не ограничиваются интерактивной доской, скорее, наоборот. Из определения следует, что всё то, что помогает вам работать с информацией – уже средство ИКТ. Например, принтер, который позволяет одним нажатием распечатать пособие для каждого ученика – это уже очень мощное средство. Достаточно взглянуть совсем недалеко назад и вспомнить, как перед занятием нужно было каждому нарисовать рисунок при помощи копировальной бумаги.

Даже самое простое техническое средство – колонка для воспроизведения записей способна выполнять очень большую роль. Например, вводить героя в сюжет (можно спрятать колонку за героя и неожиданно включить запись его слов).

Если же говорить об использовании в работе проектора, то чаще всего в детских садах используются презентации для интерактивных досок и презентации в Power Point.

Мы провели лишь краткий обзор ИКТ, представляя, что их номенклатура значительно шире и разнообразнее.

Список литературы

1. Комарова И.И. Информатизация системы образования. Страницы истории. – М.: Карапуз, 2006.

2. Нестерова И.А. Информационно-коммуникативные технологии // Энциклопедия Нестеровых - URL: <https://odiplom.ru/lab/informacionno-kommunikativnye-tehnologii.html>.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНСТРУКТОРОВ ТИКО В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

В. В. Высотина, М. В. Дерманская

В настоящее время в педагогической практике активно используются, модифицируются и разрабатываются современные коррекционно-развивающие технологии. Их комплексное применение позволяет получить положительные результаты в обучении, коррекции, развитии детей с ОВЗ. Для полноценного развития ребенка необходима интеграция интеллектуального, физического и эмоционального аспектов в целостном процессе обучения. Мы считаем, что конструктивная деятельность, как никакая другая, может обеспечить такую интеграцию.

Обратим внимание на использование в работе учителя-логопеда с детьми наборов конструктора ТИКО [2].

Логопедический сундучок»: набор №1 «Звуки» и набор №2 «Буквы» [1].

Работа с набором «Звуки» помогает сформировать осознанные представления детей о положении органов артикуляции при произнесении звуков, выработать тактильные и кинестетические ощущения, развивать речеслуховое внимание и память.

Использование рисунков-символов облегчает процесс выработки различных артикуляционных укладов и позволяет «подстраивать» свою артикуляцию до получения нормативного звука. Мы начинаем работу с ознакомления детей с рисунками-символами, используя их при выполнении артикуляционной гимнастики, а также упражнений на выработку правильного речевого выдоха, например: «Накачаем мяч» (колесо у машины...). Это «насос» и «помоги змее проползти к своему домику».

Работая с набором «Звуки», мы нашли для себя новые приемы, которые удобны для постановки звуков. Это сложенная из рисунков-символов пирамидка (направление языка, положение губ, обозначение неречевого звука) и кубик (направление языка, форма языка, положение губ, обозначение неречевого звука). В дальнейшем в кубик добавляем символ силы выдыхаемой струи и ее характер. По нашим наблюдениям этот прием ускоряет процесс постановки звука.

В процессе коррекционно-педагогической работы у ребёнка формируется умение давать словесное описание артикуляции с опорой на графическую схему звука. Личностная включенность ребёнка в коррекционный процесс благодаря увлекательной конструкторской деятельности и степень осознанности выполняемых действий в значительной мере повышает эффективность работы.

ТИКО наборы «Азбука» и «Грамматика»

Применяется на занятиях с детьми по подготовке к обучению грамоте, знакомим с понятием гласный-согласный, с основными речевыми единицами: звук, слог, слово, предложение, рассказ (текст).

Дети фиксируют твердые и мягкие звуки, используя детали конструктора. Это помогает при решении коррекционной задачи, направленной на формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

При знакомстве ребенка с составлением кроссворда в начале проводится большая подготовительная работа: начинаем с пересечения слогов, затем простых слов, имеющих одну одинаковую букву, из одного слога (кот-лак, сад-мак), далее двух открытых слогов типа (вода-вата). Затем переходим к составлению слова по вертикали из слов, выложенных по горизонтали. Такого вида кроссворд дети складывают в процессе подготовки к школьному обучению.

Наборы ТИКО дополняют друг друга, в основном мы используем их в комплексе. Современность конструктора ТИКО «Грамматика» заключается в разработке игровых заданий для предотвращения пробелов фонетического, фонематического, грамматического строя речи, подготовки детей к усвоению навыка чтения и письма, повышению мотивации ребёнка к обучению. Число отдельных букв соответствует частоте их употребления в письменной речи. Конструктор ТИКО «Грамматика» позволяет варьировать занятия по изучению букв и обучению чтению, превратить их в игру.

Набор ТИКО «Хрустальный».

Используя игровой набор «Хрустальный», решаем коррекционные задачи по развитию речи: развитие и пополнение словарного запаса; развитие связной, грамматически

правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха.

Игры с конструктором ТИКО обладают большим диапазоном возможностей для развития всех психических процессов, а также формируют волю детей, умение рассуждать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.

Исходя из своего опыта работы, мы пришли к выводу, что использование конструкторов на логопедических занятиях оказывает положительное влияние на развитие детей. Занятия с использованием конструкторов обеспечивают включение педагога и детей в увлекательную творческую деятельность, что дает толчок к развитию познавательной активности и позволяет решать задачи коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Логопедический сундучок. Набор №1 «Звуки». Набор № 2 «Буквы». Пособие для учителей-логопедов. – СПб.: ООО «РАНТИС».

2. ТИКО – конструирование. Методические рекомендации по конструированию плоскостных фигур детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб.: ООО «РАНТИС».

ПАЛОЧКИ КЮИЗЕНЕРА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Е. О. Ганькина

На логопедических занятиях стоит задача всестороннего развития речи и мыслительных процессов у дошкольника. Поэтому требуется разнообразный учебный материал, который преподносится детям в игровой форме.

Одним из нетрадиционных средств, используемых на логопедических занятиях с дошкольниками по коррекции имеющихся у них речевых нарушений, выступают палочки Кюизенера. Палочки Кюизенера – пластмассовые разноцветные брусочки (призмы) разной длины. Такие свойства палочек Кюизенера как различная длина, цвет и объёмность позволяют детям быстрее усвоить абстрактные понятия (звук, слог, слово,

предложение) в наглядном виде. Введение методов наглядного моделирования на логопедических занятиях помогает решить ряд задач, направленных на: коррекцию звукопроизношения; обогащение словарного запаса; развитие грамматики и словоизменения; формирование умений у детей использовать в речи разнообразные конструкции предложений; формирование навыков слогового и звукового анализа и синтеза слов; развитие слухового восприятия и внимания; развитие зрительного восприятия и памяти; развитие чувства ритма; развитие мыслительных операций; развитие тонкой моторики; закрепление знания основных цветов и оттенков [1].

Особенность включения палочек Кюизенера в логопедическую работу заключается в том, что с помощью тактильных, зрительных сенсоров учитель-логопед решает и коррекционные задачи. Работая с палочками, дети одновременно выполняют речевые задания: проговаривание предложений, называние частей предмета, деление слов на слоги, обозначение ударения в словах, отработка грамматики и лексики, закрепление коротких стихотворений, потешек, автоматизация звуков речи, формирование навыков произношения слов различной звукослоговой структуры. Основной целью внедрения палочек Кюизенера в работу с детьми, имеющими речевые нарушения, является формирование всех компонентов речевой системы у детей дошкольного возраста.

Приведем примеры игровых упражнений с палочками Кюизенера, которые мы используем на логопедических занятиях [2, 3].

Упражнение «Повтори за мной»

Цель: автоматизация звуков в слогах и словах, развитие чувства ритма, отработка слоговых структур различных типов.

Описание игры: логопед выкладывает перед ребёнком столько коротких палочек, сколько слогов в слове и одну длинную палочку, обозначающую само слово.

Инструкция: «Повторяй за мной слоги и слова, нажимая на каждую из палочек»: па-па - папа, ра-ра-ра-радуга и т.д.

Упражнение «Сосчитай»

Цель: Согласование существительного с числительным. Умение соотносить цифру с определенной палочкой.

Описание игры: Ребенок на картинке находит 5 шапок и выкладывает желтую палочку (желтая палочка обозначает цифру 5).

Инструкция: У меня одна шапка, а у тебя сколько шапок?

Упражнение «Где спрятался звук?»

Цель: Развитие умения определять расположение звука в словах.

Инструкция: тебе понадобятся 2 желтые палочки и одна красная. С помощью красной палочки определи расположение звука (ш) в словах. Например: слово шар. Ребенок выкладывает: красная палочка, желтая, желтая палочки.

Упражнение «Слоговые вагончики»

Цель: Умение делить слова на слоги, обозначая количество слогов определенной палочкой.

Описание игры: ребенок проговаривает слово, определяет количество слогов, например: в слове душ один слог, выложим белую палочку (белая палочка — цифра один).

Упражнение «Найди букву»

Цель: Развитие зрительного восприятия, памяти, пространственных представлений.

Инструкция: Найди букву, которую я назову. Выложи ее из палочек.

Упражнение «Лак-рак»

Цель: дифференциация звуков [Л-Р] в словах.

Инструкция: Повторяй за мной слова. Если в слове есть звук [Л] - выложи красную палочку, если слышишь звук [Р] – выложи желтую палочку.

Упражнение «Угадай, чьи лапы»

Цель: Образование притяжательных прилагательных.

Описание игры: Ребенок выкладывает забор для животных по образцу, проговаривая, чьи лапы (хвост, уши) спрятались за забором: лисьи лапы, волчий хвост, заячьи уши и т. д.

Упражнение «Один-много»

Цель: учить правильно употреблять существительные в единственном и множественном числе.

Описание игры: Ребенок обозначает каждый изображенный предмет палочкой определенного цвета: яблоко – зеленая палочка, лимон – желтая и т.д. Логопед выкладывает перед

ребенком несколько палочек определенного цвета. Инструкция: «Я буду называть один предмет, а ты – много. Яблоко – яблоки, лимон – ..., баклажан – ... и т.д.».

Использование палочек Кюизенера на логопедических занятиях способствует значительному повышению эффективности образовательного процесса, поддерживает интерес дошкольников к занятиям и помогает лучшему усвоению материала детьми, а также их всестороннему речевому развитию.

Список литературы

1. Бойкова С.В. Развитие связной речи посредством моделирования: Пособие для воспитателя/ С.В. Бойкова. – СПб.: КАРО, 2005.

2. Новикова И.М., Тихонова Л.И. Развивающие игры и занятия с палочками Кюизенера. Для работы с детьми 3-7 лет: практическое пособие. - М.: Мозаика-Синтез, 2011.

3. Татаринцева Е.А., Ульянова Е.С. Метод наглядного моделирования на занятиях по развитию речи в старших группах детского сада // Молодой ученый. - 2020. - № 4. - С.321-324.

ЗНАКОМСТВО КАНДИДАТОВ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Р. Н. Генералова

В процессе консультирования кандидатов в приемные родители ребенка раннего возраста важно познакомить их с особенностями этого периода развития ребенка. Необходимо отметить, что все дети, воспитываемые во внесемейных условиях, становятся детьми «группы риска». Поэтому мы, разрабатывая программу «Школы приемных родителей», знакомим кандидатов в приемные родители с психолого-педагогическими особенностями развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [5].

Среди вопросов психологических и возрастных особенностей детей раннего возраста в рамках подготовки кандидатов в приемные родители мы знакомим их с:

– общей характеристикой младенчества, раннего и дошкольного возраста; особыми образовательными потреб-

ностями ребенка с ограниченными возможностями здоровья в различных возрастах;

– ролью психологических потребностей (привязанность, безопасность, идентичность) в личностном развитии.

Рассмотрение особенностей развития и поведения детей раннего возраста в рамках подготовки кандидатов в приемные родители предполагает ознакомление их с диспропорциями развития ребенка, оставшегося без опеки родителей, с понятиями «интеллектуальное нарушение», «задержка психического развития», «тяжелое нарушение речи», «расстройства аутистического спектра», «нарушения опорно-двигательного аппарата», «сенсорные нарушения» и др.

Кандидатам в приемные родители рассказывается о семье как реабилитирующем факторе для ребенка раннего возраста, не имеющем представлений о той семейной среде, в которой он будет проживать. Здесь важным является выявление того, как могут оценить кандидаты в приемные родители свои возможности воспитывать ребенка, с которым не имеют кровного родства [1, 2, 3].

Обращается внимание на то, что уже в раннем возрасте дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют определенные нарушения привязанности, у них не сформирована главная привязанность «мать и дитя», а вследствие этого нарушено формирование личной и семейной идентичности.

В ходе занятий в «Школе приемных родителей» важно сформировать у кандидатов в приемные родители самонаблюдение и саморефлексию, получить положительный эмоциональный настрой и позитивную направленность личности, еще раз обдумать свои мотивы и потребности.

Много внимания обращается на рассмотрение особенностей депривации и нарушения привязанностей детей в рамках подготовки кандидатов в приемные родители. Мы рассматриваем следующие показатели:

– потребность в привязанности, идентичность как основа благополучного развития ребенка. Роль биологических родителей и кровных родственников в жизни ребенка и преодоление стереотипов мышления, связанных с восприятием их места в жизни ребенка;

- причины возникновения, проявления и последствия эмоциональной депривации у ребенка, оставшегося без попечения родителей, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- типы нарушенной привязанности: негативная (невротическая) привязанность, амбивалентная привязанность, избегающая привязанность, дезорганизованная привязанность;

- последствия отказа приемных родителей от ребенка [1, 3, 5].

Важным является формирование представлений кандидатов в приемные родители об особенностях адаптационного периода при принятии в семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Мы обращаем внимание на необходимость знакомства кандидатов в приемные родители с особенностями пребывания ребенка в приемной семье и рассказом об особенностях адаптационного периода при принятии в семью ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Не менее важным является рассмотрение вопросов адаптации приемного ребенка в приемной семье в рамках подготовки кандидатов в приемные родители:

- особенности ожиданий приемных семей;

- подготовка родственников к появлению приемного ребенка раннего возраста; страхи, тревоги и разочарования взрослых в разные периоды адаптации приемного ребенка;

- этапы адаптационного периода;

- чувства и переживания ребенка 2-3 лет, проходящего в семью;

- способы преодоления трудностей адаптации приемного ребенка;

- тайна усыновления, ее реальные и мнимые преимущества и сложности, способы, как сказать позднее ребенку, что он приемный;

- роль специалистов в оказании помощи приемным родителям в период адаптации ребенка, в приемной семье, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Важным для нас в «Школе приемных родителей» является формирование представлений кандидатов в приемные

родители о создании безопасных условий для воспитания ребенка раннего возраста. Для этого знакомим кандидатов в приемные родители: с особенностями создания безопасных условий жизни детей; с медицинскими аспектами ухода за детьми разного возраста; с мерами по предотвращению рисков жестокого обращения с ребенком, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в приемной семье, на улице и в общественных местах; с обязанностями по сохранению здоровья ребенка и организации его безопасного воспитания; с медицинскими аспектами ухода за ребенком в зависимости от возраста, состояния здоровья и развития [1, 5].

Обращая внимание на особенности речевого развития детей раннего возраста, мы знакомим родителей с целевыми ориентирами, обращая внимание на то, что специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка раннего возраста конкретных образовательных достижений. Кандидатам в приемные родители поясняется, что есть разные программы воспитания и обучения детей раннего возраста, которые учитывают возрастные характеристики возможных достижений ребенка раннего возраста с разным уровнем развития, в том числе детей с задержкой психического и речевого развития.

Так, например, поясняем кандидатам в приемные родители возможные варианты занятий с детьми младенческого и раннего возраста в условиях семейного воспитания, обращаем их внимание на значимость консультирования в консультационном центре при образовательной организации.

Приведем примеры того, на что мы нацеливаем внимание кандидатов в приемные родители, например, к трем годам жизни ребенка. Для этого описываем ситуации взаимодействия с ребенком, позволяющие ему с интересом позвать окружающие предметы, активно действовать с ними, исследовать их свойства, экспериментировать, развиваться в речевом общении:

- узнавать назначение бытовых предметов и уметь пользоваться ими, то есть совершать предметные действия;
- стремиться к общению со взрослыми, активно подражать им в движениях и действиях, уметь действовать согласованно;

- понимать речь, обращаться с вопросами и просьбами, знать названия окружающих предметов и игрушек;
- проявлять интерес к сверстникам, наблюдая за их действиями и подражать им;
- проявлять самостоятельность в бытовых и игровых действиях, стремиться достичь результата своих действий;
- владеть простейшими навыками самообслуживания;
- стремиться повторять за взрослым предложения из 2-х-3-х слов, двустипишия;
- с интересом слушать стихи, песни, короткие сказки, рассматривать картинки, двигаться под музыку, вступает в контакт с детьми и взрослыми;
- с желанием включаться в продуктивные виды деятельности (изобразительную деятельность, конструирование и др.);
- с удовольствием двигаться – ходить, бегать в разных направлениях, стремится осваивать различные виды движения (подпрыгивать, лазать, перешагивать и пр.) [4, 6].

Список литературы

1. Настольная книга приемного родителя / Л.М. Аброева, Н.Б. Девоян, Н.Д. Игнатьева, Д.Г. Пирогов, О.В. Суковатова. — СПб.: ООО «Врачи детям», 2007.
2. Основы психологии семьи и семейного консультирования / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. - М.: Владос-Пресс, 2004.
3. Приемная семья. Психологическое сопровождение и тренинги / С.Н. Гринберг, Е.В. Савельева, Н.В. Вараева, М.Ю. Лобанова. - СПб.: Речь, 2007.
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи /Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. - СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015.
5. Программа подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей: «Школа приемных родителей» / Р.Н. Генералова, А.Г. Захарова, Е.В. Мусатова, Е.Б. Мичри и др.; под ред. Л.Б. Баряевой, Е.В. Мусатовой, Р.Н. Генераловой: — М.: УМЦ «Добрый мир», 2018.
6. Шапиро Е.И. Особенности эмоционального развития детей от 1 до 3-х лет. Консультации психолога. – М.: Детство-Пресс, 2014.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ЧИТАЕМЫХ ТЕКСТОВ ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н. А. Глухова

В статье представляем анализ особенностей смысловой обработки читаемых текстов детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), который проведен на основе литературных источников. Важность понимания мнений исследователей о процессе смысловой обработки читаемых текстов детьми с тяжелыми нарушениями речи является первоосновой знаний о процессе логопедической работы по формированию навыков чтения и осмыслению текстовой информации этой категорией обучающихся.

В исследованиях процесс чтения рассматривается с позиций смыслового восприятия письменного текста как сложная познавательная деятельность, которая характеризуется рядом закономерностей [2, 4].

В исследованиях отмечается, что процесс читательской деятельности представляется более сложной структурой, чем навык чтения и обеспечивается как психофизиологическим, так и психолингвистическими уровнями письменной речи. Таким образом, смысловое восприятие – это не только узнавание элементов высказывания, некоторых лингвистических единиц, а также понимание их значения и смысла [1, 2].

Рассматривая функциональный базис чтения, исследователи выделяют параметры сформированности вербальных и невербальных высших психических функций. Среди вербальных компонентов чтения рассматривают словарный запас, произносительные параметры звуков и слов сложной слоговой структуры и грамматический строй речи. Среди невербальных компонентов функционального базиса чтения рассматриваются значимыми следующие: слухоречевая и предметно-зрительная память, процессы внимания, зрительный и акустический гнозис, зрительная и моторная координация, пространственные представления, конструктивно-динамический праксис [3].

Исследования указывают на определенные трудности у детей с нарушениями речи в усвоении способа и темпа чтения, трудности понимания прочитанного, а также использования

ими побуквенного угадывающего чтения с допущением ошибок и искажением смысла прочитанного. Кроме этого, успешному пониманию и усвоению у них материала учебных текстов препятствуют ограниченность экспрессивной речи и нарушение понимания синтаксических конструкций. Это связано с недоразвитием лексико-грамматической стороны устной речи [1, 5, 6].

Так, у обучающихся с речевой патологией отмечаются недостаточная активная наблюдательность и ослабленная направленность на взаимодействие с окружающими. Трудности усвоения чтения связываются как с недоразвитием устной речи, так и с недостаточной сформированностью психических процессов. Среди них значимыми являются процессы, которые связаны с усвоением зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и других навыков [1, 2, 4, 6].

При диагностике моторного компонента зрительного восприятия, т.е. глазодвигательной активности во время сканирования текста в ходе чтения в исследованиях акцент делается на том, что наблюдается нарушение движений глаз при чтении у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, а также прослеживается несформированность слежения взором в направлении слева направо. В ходе диагностического изучения оценки возможностей учащихся начальных классов в чтении исследователи обращают внимание на то, что сниженная скорость чтения связана с долгим опознанием гласных букв при чтении, а также специфическими особенностями восприятия графического образа сложных по конфигурации букв младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи [2, 6].

При этом особое внимание изучению нарушений чтения уделяется с психолингвистических позиций, поскольку техническую и смысловую сторону чтения определяют сенсомоторные, языковые и смысловые навыки.

В процессе перцептивно-смысловой обработки читаемого текста у обучающихся с ТНР различных возрастных групп (как на начальных этапах формирования читательской деятельности, так и у старшеклассников) выявляются сложности.

Кроме того, отмечается различная степень сформированности у обучающихся с ТНР пересказа прочитанного текста. Возникающие трудности проявляются в увеличении числа

искаженных слов, аграмматичности фраз и длительных пауз между ними. Обращается внимание на бедность речевых конструкций при высказывании у младших школьников с ТНР, отсутствие желания и возможности развернуто и связно высказываться, на сложности конструирования фраз при пересказе, на общую трудность выражения мысли при конструировании связного высказывания. Исследователи обращают внимание на то, что неадекватная передача смыслового содержания может быть обусловлена как непониманием, так и ограниченными речевыми возможностями обучающихся с ТНР [1, 3, 5, 6].

В процессе речевого восприятия учащиеся с ТНР затрудняются выделить структурные и семантические признаки, ориентируясь на единичные особенности структурно-смысловой организации текста. Школьники практически не владеют механизмом компрессии текста, не могут выделить в тексте главную мысль или опорные слова – подобные трудности обусловлены несформированностью умений и навыков структурного и смыслового анализа текста [1, 4, 6].

При изучении компрессии текста (как одного из механизмов его понимания) отмечаются специфические стратегии выделения ключевых позиций в тексте. Учащиеся фиксируют внимание на внешней оболочке текста, пытаются зафиксировать ее в памяти, максимально приблизив к образцу, что в дальнейшем приводит к неполноценному пониманию прочитанного.

Кроме этого, при понимании текста при чтении отмечается несформированность единого алгоритма смысловой обработки речи – затруднения использования операций языкового сравнения, категоризации и обобщения. Подобный «неоптимальный ход развития» проявляется в ошибках озвучивания, искажении фактов или смысловой композиции текста, нарушении структурной последовательности [1].

Таким образом, особое влияние на процесс усвоения и развития чтения у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи оказывают их речевые и когнитивные особенности. В разной степени у обучающихся отмечаются трудности овладения операциями чтения, неполноценность его результативности, что требует коррекционную направленность в процессе обучения школьников с различной речевой патологией.

Список литературы

1. Грибова О.Е. Экспериментальное изучение стратегий компрессии текстов учащимися специальной (коррекционной) школы V вида. - М.: РДА, МГПУ, УРАО ИКП, 2009. - С. 49-54.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – СПб.: КАРО, 2006.
3. Епишкина Е.Н. Коррекция нарушений смысловой идентификации письменного текста. - М.: РДА, МГПУ, УРАО ИКП, 2009. - С. 54-58.
4. Казарцева, О.М., Вишнякова О.В. Письменная речь.- М.: Флинта. Наука, 1998.
5. Чиркина Г.В. Особенности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи //Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития: Тезисы докладов 7-й научной сессии по дефектологии. – М.: Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР, 1975. - С. 576-577.
6. Шулекина, Ю.А. Логопедическая технология оценки возможностей учащихся начальных классов в чтении учебника по русскому языку //Специальное образование. – 2019. - № 2. – С.95-107.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Голубева

В настоящее время произошли колоссальные изменения в подходе к самообразованию педагога. Очевидно, что информация в области дошкольной педагогики существенно и качественно обновляется гораздо чаще, чем это было 10 лет назад. Действующая система повышения квалификации не восполняет в полной мере потребности педагога в знаниях. Сегодня непрерывное образование – осознанная повседневность современного педагога и часть рабочего процесса. Мотивированный педагог с развитыми навыками адаптивности, кооперативной работы и критического мышления останется востребованным еще долгое время. Поэтому ключ к совершенствованию качества дошкольного образования мы видим в самообразовании педагога, а также в применении сплава традиционных подходов к обучению и воспитанию детей с использованием инновацион-

ных технологий, к которым относятся технологии социального партнёрства, развития креативного и критического мышления.

В нашем детском саду функционирует 11 групп, две из которых коррекционной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). На основании заключения Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии в детском саду оказывается логопедическая помощь детям с нарушением произношения отдельных звуков. В целях легитимности оказания такого вида помощи в Устав внесены изменения и разработано положение об оказании логопедической помощи в детском саду.

Поскольку одна из основных задач детского сада: индивидуализация образовательного процесса, в детском саду налажена работа психолого-педагогического консилиума, результатом работы которого является создание гибких индивидуальных образовательных маршрутов для детей с особыми образовательными потребностями. Индивидуальный подход осуществляется за счет изменения форм взаимодействия с ребенком, изменения содержания образовательной деятельности, организации предметно-пространственной среды, выстраивания взаимодействия детского сада с семьей.

Также с этой целью мы поддерживаем и развиваем дополнительное образование разных направленностей, в этом году у нас реализуется 7 дополнительных общеразвивающих программ.

Задачи по вопросам повышения качества образования в детском саду достигаются с использованием механизмов проектного управления в ходе работы районного проектного кластера «Современный детский сад», лидерами которого является наш детский сад.

Модель управления качеством дошкольного образования имеет устойчивую структуру и проходит через три точки развития: точку опоры; точку кипения; точку роста.

В блоке «Точка опоры» мы делаем ставку на внутренние ресурсы и традиции учреждения:

- объединение в творческие группы педагогов, заинтересованных во взаимном творчестве, коллективном сотрудничестве по изучению, разработке, обобщению материалов, по апробации и внедрению авторских наработок;

– проектная деятельность, направленная на патриотическое воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи, привития уважения к Родине и её ценностям, формирование патриотического сознания, духовно-нравственного начала, любви к Отечеству и уважению его символики;

– участие в конкурсах разного уровня, таких как всероссийском конкурсе «Дошколята-эколята», городском чемпионате Kidskills, районном конкурсе «Прекрасна Земля и на ней человек»;

– участие в благотворительных акциях, с целью воспитания эмпатии и социально активной позиции, таких как «Мурка и барбос», «Крупа для друга»;

– интересных встречах и креативных проектах, мастер-классах с использованием приемов канистерапии;

– привлечение родителей к работе по ранней профориентации – «перевернутые» мастер-классы, где родители рассказывают о своей профессии;

– к творческим проектам, например, «Нашей дружную семьей мы украсим садик свой»;

– формирование положительного имиджа детского сада.

Следующий блок, «Точка кипения» – это пространство коллективной работы, которое предназначено для представителей детских садов кластерной группы, созданное для того, чтобы они могли делиться своим опытом, результатами деятельности, прорабатывать новые модели по развитию качества образования во взаимодействии друг с другом.

С целью повышения компетенции педагогов в вопросах оценки качества образования были организованы и проведены курсы повышения квалификации, которые позволили узнать о разных методиках диагностики качества образования.

Следующим шагом стало проведение мониторинга качества образования с учетом требований международных исследований с целью выяснения сильных и слабых сторон образовательного процесса в каждом конкретном учреждении с последующим принятием управленческих решений по устранению выявленных недостатков.

Во всех учреждениях кластерной группы слабым местом стало недостаточное количество внимания личному пространству ребенка.

С этой целью было решено провести конкурс уголков уединения, результатом которого стало появление в каждой группе детского сада уютного уголка, где ребенок может с помощью специально организованной образовательной среды расслабиться, отдохнуть от шума в группе, устранить беспокойство, сбросить излишки напряжения или просто помечтать.

В рамках творческого пространства «Точка кипения» родилась идея провести площадку Петербургского международного образовательного форума-2021 и поделиться с международным педагогическим сообществом новыми формами работы по ранней профориентации и продемонстрировать мастер-классы, в которых дети могут пройти первые профессиональные пробы, начиная уже с дошкольного возраста.

Идеи по вопросам повышения качества образования, родившиеся в «Точке кипения» и невоплощенные в текущем периоде, переходят в пространство «Точки роста».

«Точка роста» – это территория новых прорывных идей и проектов, к которым мы относим развитие вертикального сетевого и социального партнерства. Эта система связей позволяет расширить образовательное пространство детского сада и формы работы, что в свою очередь приводит к улучшению качества образования.

Так, в этом году нами запланировано социальное партнерство с Домом Молодежи «Колпинец» по использованию приемов канистерапии с целью проведения мастер-классов «Если с другом вышел в путь» для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В связи с тем, что 2022 год объявлен годом народного искусства и культурного наследия, в целях повышения уровня знаний детей с тяжелыми нарушениями речи в этом направлении нами заключен договор с Дворцом творчества детей и молодежи с целью сетевого партнерства по программе «Краеведение для детей».

В наших логопедических группах много двойняшек, поэтому решено совместно с Культурно-досуговым центром «Подвиг» провести Фестиваль двойняшек «Счастье вдвойне» с целью поддержки семей, имеющих двойняшек и тройняшек и, соответственно, находящихся в более трудной жизненной ситуации по сравнению с семьями, имеющими одного ребенка.

Также при совместном использовании ресурсов Культурно-досугового центра «Подвиг» планируется провести Конкурс на выявление лучшей имиджевой политики детского сада.

Являясь пилотной площадкой МАСПО, наш детский сад уже в этом году заявлен на конкурс организаторов профориентационных компетенций в городском чемпионате Kidskills.

Также в этом году при поддержке ИМЦ Колпинского района мы включаемся в международный проект по внедрению цифровых технологий в образовательные учреждения «Нейрончик», который нацелен на раннюю профориентацию детей в сфере цифровых специальностей.

Таким образом, совершенствование качества дошкольного образования мы видим в дружной командной работе, как внутри детского сада, так и за его пределами, с привлечением сил и возможностей новых социальных партнеров!

Поэтому хочется пожелать каждому педагогу: «Не бойтесь сейчас выйти из зоны комфорта ваших старых компетенций и знаний! Вооружитесь гибкими навыками soft skills, чтобы передать их поколению Z, которое стоит уже на высоком старте, чтобы начать достигать новые вершины и делать открытия!» [1].

Список литературы

1. Борзова И. Soft skills – навыки XXI века. Формирование и развитие в дошкольном возрасте. – М.: Издательские решения, 2019. - С. 3-21.
2. Иванов С.А., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Крутова О.Э. Мониторинг и статистика в образовании: - М.: АПК и ППРО, 2007 с.

ПРОЕКТ «АЗБУКА В РОССИИ: БУКВА Г – ГРУЗИЯ, У – УКРАИНА, П – ПОМОРЫ»

А. В. Гращенко, О. Ю. Вдовиченкова

Приобщение детей к национальной культуре становится актуальным вопросом современности, так как каждый народ стремится перенести в будущее свои ценности, исторически сложившиеся воспитательные традиции, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности [1, 2].

Для решения данного вопроса наш детский сад участвует в городском социокультурном проекте «Азбука в России», где предполагается реализация мероприятий по организации

совместной деятельности детей и родителей разных национальностей, направленных на формирование навыков культуры речи, освоение психолого-педагогических приёмов общения.

Принимая участие в данном проекте, коллектив ГБДОУ №52 Приморского района Санкт-Петербурга поставил для себя следующие цели:

- становление этнического самосознания дошкольника, интереса к национальной культуре и традициям;
- создание культуротворческой среды дошкольной образовательной организации через знакомство с культурой и традициями разных народов, проживающих на территории России.

Данные цели вытекают одна из другой, т.к. культурная среда и этнокультурная компетенция взаимодействуют между собой и не могут проходить вне общественной морали, вне общественной мысли. Наш коллектив понимает, что для плодотворной работы необходимо внедрять этническую тематику во все виды деятельности ребёнка.

В проекте «Азбука в России» принимали участие дети старших и подготовительных к школе групп и их родители с 2017 года. Наша «Азбука» открывалась с буквы Г – Грузия. На первом году инициатором выбора страны был педагог, исторической родиной которого была Грузия. Несмотря на то, что в данной группе не было детей, принадлежащих к картвельской языковой семье, эта тема нашла большой отклик в сердцах ребят. Задорная музыка, костюмы, мелодика языка, яркие вкусовые впечатления, танцевальные движения – всё это помогло прикоснуться к незнакомой ранее культуре и познать что-то новое опытным путём.

Следующая страница: буква У – Украина. В начале учебного года, проведя опрос среди родителей воспитанников, оказалось, что большая часть детей и воспитателей группы имеют «украинские корни». Принадлежность к одной восточнославянской культуре помогла усилить взаимодействие между детским, родительским и педагогическим коллективами данной группы. Особым направлением работы стала языковая культура Украины. Детям читали художественную литературу, заучивали стихотворения; в группе, на собраниях, праздниках, досугах звучала украинская речь.

Страница буквы П – Поморы. Третий год начался с конкурса «Моя Родословная» и оказалось, что в группе нельзя выделить какую-либо одну национальность. На помощь пришли дети, которые заинтересовались народными северными преданиями, литературой, бытом северных народов. Исходя их запроса детей при выборе национальности для участия в проекте было принято решение остановиться на русском субэтносе, старожильческом русском населении на Белом море – Поморах.

Как мы реализовывали поставленные цели.

Становление этнического самосознания дошкольника, интереса к национальной культуре и традициям.

Содержание этнокультурного образования на дошкольном уровне мы предлагаем рассматривать в ценностном аспекте, высвечивая и раскрывая для ребенка все самое лучшее в духовном наследии какого-либо этноса.

Были выделены следующие составляющие работы в данном направлении: информационная насыщенность или этнокультурная осведомленность; эмоционально-чувственное восприятие; инкультурация (обучение ребёнка традициям и нормам поведения в родной культуре. Это происходит в процессе взаимодействия между ребёнком и его культурой, при котором, с одной стороны, культура определяет основные черты личности человека, а с другой – человек сам влияет на свою культуру).

Следует отметить, что, несмотря на специфику традиций, основы культуры у всех народностей одинаковые: гостеприимство, хлебосольность, доброжелательность, уважение к старшим и т.п. Это те основы, которые в любой культуре помогают формировать нравственность ребёнка и объединяют людей. Дети, приобщившись к одной культуре, гораздо легче усваивают требования и нормы другой.

Особое внимание хочется уделить национальной кухне, которая всегда отражает географические особенности страны, вероисповедания, традиций. Воспитатели сами создавали и создают в реализуемом проекте видеоролики с мастер-классами для родителей; в группах проводились мероприятия для детей, где каждый ребёнок мог приобщиться к народным традициям через национальную кухню. Дети проходили вместе с воспитателями все этапы приготовления пищи.

Создание культуротворческой среды дошкольной образовательной организации.

Под культуротворческой средой мы понимаем совокупность материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, творческое и практическое развитие личности ребёнка. Организаторами создания указанной среды выступают педагоги и руководители образовательного учреждения, активное участие при этом принимают сами дети и их родители.

В данной среде стимулируется и направляется исследовательская деятельность обучающегося, создаются условия и возможности для самостоятельного выбора цели, пути и необходимых средств исследования.

В рамках проекта по реализации данной задачи в первую очередь проводится работа по организации развивающей предметно-пространственной среды для формирования этнокультурных компетенций воспитанников: познавательной компетенции, коммуникативной, эстетической и креативной, способствующих повышению культуры межнациональных и межэтнических отношений, воспитанию детей на национальных традициях, культуре и обычаях народов.

В процессе такой организации деятельности ребенок вживается в содержание всеми чувствами, т.к. оно обращено к его воображению.

Интересной формой работы оказались «Дни без игрушек» (свободные материалы), когда дети сами мастерили себе «друзей» из подручных средств (наполнение центра художественно-эстетического развития, познавательного развития).

Плодотворно работали творческие мастерские в группах. Из-под рук маленьких мастеров выходили причудливые хатки для макетов, яркие головные уборы, пейзажи, куклы, декорации, детали костюмов и т.д.

Педагоги не отставали от своих воспитанников. Интересные пособия украсили группы и пополнили развивающие центры. То, что проходит через руки ребёнка, остаётся в его памяти. «Насмотренность глаза» играет немаловажную роль в станов-

лении личности. Поэтому необходимо постоянно пополнять, менять содержимое развивающих центров, оформленных с уклоном на этнос.

Такая большая, трудоёмкая работа не может быть организована без участия родителей, которым проект дал широкий простор для самореализации. Основная работа на подготовительном этапе была на их плечах: организация тематических выставок, предоставление экспонатов, подбор атрибутики, пошив костюмов. Родители с удовольствием показывали мастер-классы, выступали, готовили, читали стихи и т.п.

Какие бы цели мы перед собой не ставили, участвуя в данном проекте, самое главное – это создание условий, необходимых для развития свободного общения (установления взаимных дружеских контактов на основе интересов) между родителями, детьми и педагогами и эмоционально-психологическое сближение всех участников проекта. И дети, и родители приобретают опыт позитивного социального поведения, вовлекаются в единое пространство детского развития.

Приобщившись к другим культурам, их традициям и обычаям, создаются предпосылки для создания своих собственных семейных традиций. Воспитатель в роли капитана, осторожно и ненавязчиво направляет действия родителей и детей на правах партнёра, а не наставника.

Дошкольный возраст, как известно, характеризуется интенсивным вхождением в социальный мир, формированием у детей начальных представлений о себе и обществе, чувствительностью и любознательностью. Этнокультурная осведомленность детей – это не просто представление об истории и культуре других наций и народностей, это признание этнокультурного разнообразия нормой, обусловленной самой природой человеческого бытия.

С учётом этого можно сделать вывод о благоприятных долгосрочных перспективах и актуальности формирования у дошкольников этнокультурного самосознания.

Список литературы

1. Комратова Н.Г. Дошкольное детство и основы национальной культуры // Дошкольное воспитание. 2008. № 9. - С. 92-97.
2. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. X. № 1. - С. 125-139.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СМОДЕЛИРОВАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ: ИГРАХ – ТЕАТРАЛИЗАЦИЯХ

А. И. Денисова

Естественной формой языкового общения является диалог. Принято считать, что овладение диалогической речью первично по отношению к монологической речи. Диалог – это особо яркое проявление коммуникации языка [1]. Развитие диалогической речи у детей, наряду с монологической речью, является важной и актуальной проблемой современной логопедии. Формирование связной речи необходимо для полноценного общения и подготовки детей к школе.

У детей с нарушением речи часто замедляется интеллектуальное развитие. Особенности психического развития ребенка всегда тесно связаны с речью. Вследствие того, что у дошкольников с ОНР в той или иной степени нарушаются все компоненты речевой деятельности (фонетика, лексика и грамматика), вести диалог им крайне сложно. Как правило, дети неплохо понимают обращенную речь, но их ответы оказываются не информативными и не всегда соответствуют предложенной тематике. В своем большинстве дошкольники стараются избегать ролевых игр, в которых необходимо построение диалога [2, 3].

В настоящее время игровая деятельность все чаще применяется в логопедической работе с детьми [3].

Именно игровую деятельность мы положили в основу нашей методики коррекционно-логопедической работы, проведенной нами в рамках данного исследования. Она включала следующие направления деятельности:

1. Развитие диалогического общения со взрослым в ходе игровой деятельности.
2. Развитие диалогического общения со сверстниками в процессе игры.
3. Развитие диалога в смоделированных коммуникативных ситуациях: играх-театрализациях.

Для развития диалогической речи мы использовали в работе куклы-рукавички. С помощью игрушек мы с детьми

знакомились, обсуждали различные темы и предметы, старались добиться того, чтобы ребенок учился задавать вопросы и развернуто на них отвечать.

Благодаря разработанной нами технологии работы с куклами-рукавичками нам удалось разнообразить логопедические занятия, дольше удерживать внимание в процессе занятий.

Особенность наших кукол заключалась в том, что они надеваются на все пять пальцев, что максимально задействует мелкую моторику и делает персонажа максимально подвижным. Детям было интересно поиграть с непривычными игрушками, они охотнее шли на контакт и участвовали в работе. В результате проведенных занятий с игрушками-рукавичками мы отметили развитие навыков диалогического общения у всех детей.

Приводим примеры работы с куклой-рукавичкой.

Занятие-знакомство. Поскольку занятия мы проводили индивидуально, на первом занятии у нас было две игрушки: кошка и лошадка – эти игрушки присутствовали на всех десяти занятиях. Ребенку предлагалось выбрать себе персонажа. На первой встрече нашей главной задачей было установить эмоциональный контакт с ребенком, познакомиться с ним.

- Здравствуй! Давай познакомимся. Кто ты?
- А как тебя зовут?
- Сколько тебе лет?
- Где ты живешь?
- С кем ты живешь?
- Чем ты любишь заниматься?
- Ты ходишь в школу или в детский сад?
- Как зовут твоих друзей?

Во время диалога можно незаметно исправлять речевые ошибки ребенка. Ведь замечания мы делаем не ребенку, а его персонажу. Например, обращаясь к киске, мы говорили от имени лошадки: «Киска, ты так тихо говоришь, я плохо тебя слышу. Не могла бы ты повторить погромче?»

Далее лошадка отправилась в гости к киске, затем киска ходила в гости к лошадке. Мы специально сначала использовали персонажа-взрослого. Это было сделано для того, чтобы

ребенок понял, какие вопросы он может задавать, находясь в гостях, и смог потом по аналогии сходить в гости со своим персонажем.

- Здравствуй, киска, ты здесь живешь?
- А где я могу раздеться?
- Ты покажешь мне свою комнату?
- Во что мы будем играть?
- А давай попьем чай?
- Где мы будем пить чай?
- Тебе помочь накрыть на стол?
- А ты любишь варенье? А конфеты?
- Давай я помогу тебе убрать со стола?
- Хочешь я помою посуду?
- А давай теперь сходим ко мне в гости?

Далее персонаж ребенка шел в гости к персонажу взрослого. Дети пытались сформулировать вопросы по аналогии с услышанными, если им это давалось трудно, взрослый помогал.

Можно посвятить занятие теме «Прогулка», пробовать проводить диалог по телефону, через игрушки.

- Алло, могу я позвать киску к телефону?
- Ой, это ты? Я тебя не узнала.
- Как твои дела?
- Я тебя не отвлекаю?
- Чем ты сегодня занималась?
- А я посмотрел новый мультфильм, хочешь я расскажу тебе, о чем он?
- А какой твой любимый мультик?
- Я такой не видел, может ты мне расскажешь, о чем он?
- Очень интересно, я обязательно его посмотрю. Что ты будешь делать завтра?
- Можно я позвоню тебе завтра?

В каждом диалоге мы старались, чтобы ребенок как можно больше вопросов задавал сам. Для детей с ОНР это очень сложная задача. Они в основном отвечали на вопросы, их ответы были очень краткими.

Можно усложнить задание и ввести третьего персонажа. Мы предложили детям играть двумя героями сразу. Обязательно нужно попробовать провести групповое занятие. Ребятам

предстояло выбрать себе нового персонажа и познакомиться с другими участниками группы. Это более сложное задание, так как до этого дети общались со взрослым.

Таким образом, специальным образом сформированная нами игровая ситуация становится эффективным способом развития диалогической речи у детей с ОНР.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Развитие диалогического общения. - М. Мозаика-Синтез, 2005.
2. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. - М.: Скрипторий, 2008.
3. Капитовская О.А., Плохотнюк М.Г. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями: Пособие для логопедов и воспитателей. - СПб.: КАРО, 2005.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е. Е. Егорова

Изучая особенности языкового развития детей с задержкой психического развития, прежде всего, церебрально-органического генеза, исследователи выделяют своеобразные трудности, возникающие при переходе к слову как средству общения и обобщения [3, 4, 5].

Недостаточное развитие языковых средств приводит к снижению коммуникативности детей с задержкой психического развития (ЗПР). У этой категории обучающихся наблюдаются трудности в общении со сверстниками, невозможность установить длительные коммуникативные контакты, специфические трудности неречевого характера: необщительность, негативизм, раздражительность [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Для исследования развития связной речи младших школьников с задержкой психического развития была использована методика И.Н. Лебедевой «Обучение рассказыванию по картине» [6].

Исследование проводилось в виде индивидуальных и групповых занятий. Данная методика состоит из пяти заданий.

Первое задание направлено на изучение особенностей пересказа небольшого литературного текста с опорой на картину. Пересказ текста по картине. Цель исследования: определить возможности ребенка в воспроизведении смыслового содержания текста с опорой на картину. Материал: адаптированный рассказ Л.Н. Толстого «Лгун», картина, методика слов НКС (волк, обманывает, помогите, неправда, стадо, бояться, мальчик, овцы, мужики, перерезал). Ход исследования: учитель-логопед показывает картину и предлагает послушать рассказ. Затем он уточняет, все ли понял ребенок, обсуждает с учеником рассказ. После этого взрослый еще раз читает рассказ. Далее просит ребенка, чтобы он пересказал содержимое рассказа.

Второе задание направлено на выявление особенностей рассказывания по серии картин. Цель исследования: изучить возможности составления связного высказывания по серии картин из четырёх частей. Материал: серия последовательных сюжетных картин «Мальчик и ёж». Ход исследования: учитель-логопед обращает внимание ребенка на лежащие в беспорядке на столе красивые картины и предлагает ребенку рассмотреть их внимательно. Если ребенку требуется помощь, то педагог проговаривает с ребенком содержание каждой из картин серии с объяснением значений отдельных деталей изображенной обстановки. При рассматривании отмечается, что изображённый момент события на одной картинке является продолжением предыдущего. Педагог предлагает обучающемуся разложить картины в нужном порядке. Далее взрослый в случае необходимости раскладывает картины в нужном порядке, а затем предлагает рассказать, как всё произошло.

Третье задание направлено на составление рассказа по серии сюжетных картин «Мальчик и ёж» на основе режиссёрской игры с настольными игрушками. Цель исследования: выявление особенностей рассказывания по серии картин после предварительной театрализованной игры на основе её сюжета. Материал: серия последовательных картин из четырех частей. Ход исследования: учитель-логопед привлекает внимание ребёнка к серии картинок, расположенных в правильной последовательности, организует беседу по их содержанию и предлагает поиграть в то, что произошло на картинках. После

рассматривания всей серии картин учитель-логопед предлагает обучающемуся составить рассказ.

Четвертое задание направлено на восприятие и словесную интерпретацию содержания сюжетной картины. Цель исследования: определить специфику восприятия и понимания сюжетной картины на основе её словесной интерпретации. Материал: простая в композиционном отношении сюжетная картина О.Р. Гофмана «Мы играем в магазин». Объекты, изображенные на этой картине, находятся в определенных отношениях друг с другом так, что действия одного стимулируют действия другого. Ход исследования: учитель-логопед устно и жестом переключает внимание ребенка на картину, просит разглядеть ее. После этого взрослый просит ребенка рассказать, о чем данная картина.

Пятое задание направлено на изучение возможности использования изобразительной деятельности в связи с обучением рассказыванию по картине. Цель исследования: изучить влияние актуализации образов в изобразительной деятельности на построение связного высказывания по картине. Материал: чистый лист бумаги, цветные карандаши, простая в композиционном отношении картина «Дети играют с котёнком на ковре», готовые плоскостные изображения объектов и персонажа картины, фланелеграф. Ход исследования: учитель-логопед предлагает ребенку рассмотреть картину, а затем изобразить то, что он видит на картине. В случае отказа от выполнения задания ему предлагается выложить картину из готовых изображений на фланелеграфе. После окончания рисования (выкладывания) обучающемуся предлагается рассказать о её содержании.

В каждом задании присутствуют критерии оценки, от 1 (самого низкого) до 5 (самого высокого) уровня.

В исследовании приняли участие 10 обучающихся первого класса с задержкой психического развития.

В ходе анализа результатов изучения связной речи учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на картинном материале было установлено, что первое задание для многих обучающихся оказались наиболее сложными. Его выполнение оценивалось на уровне 1-го-3-го уровня передачи цельности текста. Качественный анализ результатов пока-

зал, что обучающиеся воспринимали прослушанный текст лишь фрагментарно, отсутствовало целостное восприятие рассказа.

Анализируя выполнение второго и третьего задания, направленного на изучение особенностей связной речи у младших школьников с задержкой психического развития, отметим, что отказа от его выполнения, т.е. первого – низшего уровня выполнения задания не наблюдалось ни у кого из обследуемых. Во втором задании, где обучающиеся должны разложить по порядку серию сюжетных картинок, ориентируясь на смысловую линию, только у одного обучающегося наблюдался самый высокий – пятый уровень смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания, все остальные младшие школьники с ЗПР показали 2-4 уровень. Многие обучающиеся путали похожие картинки (1 и 4) и в результате этого неправильно расставляли их по порядку. В третьем задании, где применялась театрализованная игра, мы наблюдали активные эмоциональные реакции обучающихся. Они оживлялись при виде игрушек и возможности поиграть с ними. Лишь три обучающихся из десяти выполнили это задание на самом высоком уровне. Они поняли полностью смысл задания и проиграли весь сюжет. Остальные семь обучающихся с ЗПР выполнили задание с наименьшим успехом, на 2-3 уровне. Один обучающийся, не до конца понимая смысл задания, начал играть и самостоятельно придумывать сюжет. Мы наблюдали, что обучающиеся с трудом проигрывали действия, ориентируясь на каждую картинку по порядку. Они часто не понимали логику действий.

Для анализа четвертого задания мы использовали методику изучения специфики результативной стороны понимания. У одного обучающегося наблюдался второй уровень выполнения задания, внимание было неустойчивым, он был не активен во время выполнения задания. Все остальные дети показали относительно хорошие результаты, распределившись по уровню выполнения задания от 3-го до 5-го уровня. У некоторых обучающихся мы наблюдали проблемы с перечислением второстепенных героев в сюжетной игре, присутствовало хаотичное название указанных предметов. Обучающимся было сложно переходить от одного действия к другому, часто они не учитывали позу, жесты, мимику персонажей.

Анализ результатов выполнения пятого задания показал, что только один обучающийся показал наивысший, пятый уровень выполнения задания. Остальные обучающиеся показали от 2-го до 4-го уровня выполнения задания. При выполнении данного задания у обучающихся присутствовало характерное застревание на одном цвете. Они часто не проявляли интереса к выполнению этого задания, связанного с изобразительной деятельностью, и могли отдавать незаконченные рисунки и не проявляли желания доделывать задание.

Мы предположили, что последующую работу с детьми по обучению рассказыванию по иллюстративному материалу мы будем активно соотносить с режиссерской игрой, предлагая ее обучающимся для стимулирования речевой активности в процессе рассказывания по картинам.

Список литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи детей с системным недоразвитием речи. – М., АСТ: Астрель, 2006.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - М.: АРКТИ, 2004.
3. Красюк, О.В. Формирование устной и устно-кодированной речи у учащихся с сочетанием нарушений моторной, интеллектуальной и речевой сфер в начальных классах // Школьный логопед : науч.-метод. журн. - 2006. - № 3. – С. 54-57.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. Для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
5. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине – СПб.: ЦДК профессора Л.Б. Баряевой, 2009.
6. Собонович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией. - М.: Классика стиль, 2003.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

О. В. Забуга

Замечено, что дети, имеющие речевые проблемы, отличаются рядом особенностей в эмоционально-поведенческой сфере. Такие дети чаще эмоционально неустойчивы, ранимы,

у них отмечается нарушение самоконтроля, неспособность концентрировать внимание, очень часто речевые нарушения развиваются на фоне выраженных невротических проявлений. В настоящее время количество детей с речевой патологией, отягощенной неврологической симптоматикой, возрастает. Часто в логопедической практике учителю-логопеду приходится подбирать такие приемы работы, которые будут максимально эффективны в работе с этими детьми. В соответствии с этим, мы все чаще сталкиваемся с поиском новых, комплексных методов работы, находящихся на стыке медицины и психологии. Хочется отметить, что инновационные технологии в логопедической практике – это лишь дополнение к общепринятым, проверенным временем технологиям.

Использование новых и обладающих повышенной эффективностью технологий является, в первую очередь, результатом интеллектуальной деятельности логопеда, его желанием привнести в коррекционную работу благоприятный эмоциональный фон, который способствуют активизации сохранных психических функций ребенка и положительно сказывается на всем коррекционном процессе. Определяя актуальность данной проблемы, хочется отметить, что использование сенсотерапевтических приемов, таких как песочная терапия и акватерапия дает очень хорошие результаты в работе по устранению логопедических проблем у дошкольников.

Использование песочной терапии и акватерапии, как в качестве вспомогательного средства, которое позволяет стимулировать ребенка, развивать его сенсомоторные навыки, снижать напряжение эмоционального характера, так и для непосредственной речевой коррекции, является весьма эффективным методом работы. Используя игровую (сенсотерапевтическую) терапию, ребенок учится прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения, что важно для развития речи, произвольного внимания и памяти. С помощью воды и песка мы имеем возможность проводить профилактическую работу над негативными эмоциями (агрессивные проявления, снятие излишней тревожности, плаксивости). Кроме этого, элементы пескотерапии и акватерапии позволяют стимулировать познавательную сферу, а именно корригировать все стороны речевого развития

(дыхание, слоговая структура слова, лексико-грамматический строй речи, фонематические процессы, звукопроизводительная сторона речи, связная речь), а также создавать положительный эмоциональный фон и замедлять негативные невротические проявления.

Хотелось бы среди такого разнообразия игр с использованием воды и песка выделить игры, направленные на развитие познавательного интереса в рамках коррекции речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Итак, для развития диафрагмального дыхания, которое является основой в логопедической работе, можно предложить следующие виды игр, которые носят как обучающий, так и психотерапевтический эффект. Перед началом работы по развитию дыхания необходимо обучить детей следующим правилам – набирай воздух через нос, не поднимая плечи, надувай живот «шариком», выдыхай медленно и плавно, старайся так дуть, чтобы воздушная струя была очень долгой. Например, упражнение «Фонтанчик» лучше выполнять с кипяченой водой, в индивидуальном стакане. Ребенок, удерживая губами коктейльную трубочку, производит «бульки» в стакан с водой, то сильнее, то спокойнее, на одном выдохе стараясь сделать несколько «включений»-«выключений» фонтана. Еще одно упражнение - «Сделай шторм», где ребенку предлагается длительной сильной воздушной струей вызвать «шторм» на воде или на песке. В «Парусной регате» принимает участие несколько детей. В широкую емкость с водой опускают парусники и предлагают детям отправить парусник в плавание с помощью длительного выдоха. Выигрывает тот, кто быстрее придет к финишу. Другой вариант, когда из песка насыпается невысокая горка. Перед ней лежит игрушка (слоник, черепашка и др.). Ребенок дует на песочную гору, разрушает её, помогая герою продолжить свой путь.

Очень действенным и эффективным способом в игровой психокоррекции на логопедических занятиях для регуляции мышечного тонуса и снятия напряжения с мышц пальцев рук, а также для совершенствования мелкой моторики являются следующие упражнения: положить ладони на воду или песок, почувствовать полное расслабление пальцев, погрузить пальцы

в песок или воду, сжимать и разжимать кулачки, погрузить пальцы в воду или песок, сжимать и разжимать поочередно то мизинец, то большой палец на одной руке, на обеих руках одновременно, погрузить пальцы в воду или песок, и легкими движениями создавать «волны», при выполнении заданий пальцами ведущей руки вторая рука обязательно погружена в теплую воду. Артикуляционные упражнения языком можно сочетать с движениями рук в воде или по песку, таким образом отрабатывая темп выполнения упражнения. Например, выполняя упражнение «Лошадка», можно щелкать языком, одновременно пальцами ритмично, в такт щелчкам, «скакать» по воде или песку, можно в такт кидать в воду мелкие камушки. Выполняя «Часики», можно языком ритмично двигать вправо-влево, указательным пальцем ведущей руки в такт движениям языка в том же направлении по воде или на песке рисовать движения стрелок часов. При автоматизации поставленных звуков можно использовать игровые приемы. Например, при автоматизации звука Р можно рисовать на воде букву Р, произнося одновременно звук Р, либо рисовать непрерывную вертушку на песке, пока хватает выдыхаемого воздуха или же, набрав в ладонь песок, на выдохе медленно его пересыпать из руки в руку. Аналогично можно работать с другими звуками, сочетая написание буквы с произнесением звука. При автоматизации слогов, слов можно прошагивать пальчиками, имитирующими ноги, по песку или отшлепывать слоги на воде. На песке можно отрабатывать слоговую структуру слов, рисуя домики для слогов и слов. Можно использовать цветной песок и подкрашенную воду, что становится особо незаменимым при развитии фонематического слуха. Кроме воды в ее жидком состоянии, интересно использовать ее в виде разнофигурного льда, что позволяет отрабатывать поставленный звук. Например, логопед предлагает выбрать из замороженных фигурок только те, в названиях которых есть звук Р. Если ребенок выбирает правильно – лед тает и превращается в игрушку.

При работе со сложными словами можно использовать следующий вид работ. Ребенок выполняет по просьбе логопеда определенные действия: льет сверху воду – анализируется слово «водопад»; разбирает в воде модель кораблика –

происходит аналогичная работа со словом «кораблекрушение»; сливает воду через разрезанную наполовину широкую пластмассовую трубочку – образуется слово «водослив». С помощью игр с водой и элементов песочной терапии учитель-логопед может работать с ребенком над грамматическим строем речи. Например, в этом игровом упражнении с водой можно учить правильно употреблять в речи грамматические категории. Так, ребенок обнаруживает плавающие по воде различные предметы или игрушки и подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их в роде с существительными (рыбка – полосатая, кораблик – легкий, блюдце – пластмассовое).

При подготовке к обучению грамоте ребенок, по заданию логопеда, удочкой с магнитом вылавливает со дна ванночки заданные буквы, обозначающие гласные или согласные звуки. Кроме этого, ребенок по заданию логопеда удочкой вылавливает определенные буквы и составляет слово. Работая над связной речью в играх с водой и песком, ребенок, используя предметы волшебного мира (подобранные в соответствии с правилами проведения песочной терапии), составляет свой, ни на что не похожий мир. Логопед с помощью уточняющих вопросов работает над составлением разного вида предложений, отрабатывает грамматические категории, предложно-падежные конструкции. Выполняя действия с игрушкой в воде или на песке, ребенок составляет рассказы-описания, придумывает волшебный мир перевоплощений. При этом логопед работает и над развитием мелкой моторики, например, описывая внешний вид рыбки, ребенок проводит пальцем по частям тела рыбки. В бассейне для акватерапии можно менять температуру воды, устраивать шторм и бурю, сопровождать игры музыкой и эффектами света (мигающие свечи, начавшийся дождь, звездопад и т.д.), что невероятным образом влияет на эмоциональное состояние ребенка, обеспечивая тем самым длительный, пронесенный через свои глубинные состояния эффект от коррекционных занятий. Ведь то, что эмоционально окрашено и вызывает сильные эмоции (в данном случае, хочется надеяться, что исключительно положительные), запоминается на длительное время. Строя сказочные замки и создавая песочные города, ребенок постепенно начинает видеть в трудностях

и проблемах новые возможности для улучшения своей жизненной ситуации. Расставляя фигурки на песке, малыш как будто расставляет по местам свои чувства, мысли, отношения... Играя с песком и водой, ребенок бессознательно рассказывает о себе, о своих печалях и надеждах... Какая ответственность в данной игре у логопеда, ведь он не только корригирует речь ребенка, но и открывает окошко в глубины его внутреннего мира. Только от профессионализма и творческого подхода логопеда к своей работе, использование элементов аква- и пескотерапии как метода сенсоторапевтического воздействия при работе над речевыми патологиями будет оправдано. Творите, логопеды, на радость детям и себе!

Список литературы

1. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998.

2. Игры-занятия с водой и песком. Стол-ванна для игр с водой и песком, набор для аквапескотерапии: Пособие для педагогов, психологов и родителей / Т. А. Алексеева, Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Силиванова; Под ред. проф. Л. Б. Баряевой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

РОЛЬ СКАЗКИ В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К. И. Зимина, Е. С. Трошина

Проблема социализации ребенка, его взаимодействия и общения с окружающими представляется одной из самых актуальных, что определено во ФГОС ДО. Наиболее чувствительным для формирования и становления социально активной личности является старший дошкольный возраст.

Однако старшим дошкольникам свойственны некоторые трудности речевого характера, которые, как известно, способны повлечь за собой сложности в общении со взрослыми и сверстниками. Так, у детей наблюдается незначительная несформированность фонетико-фонематических, лексико-грамматических процессов и связной речи, отмечается ее недостаточная

выразительность. Недоразвитие лексических средств языка проявляется в неточном понимании значения малознакомых слов, смешении некоторых понятий. Дети не всегда верно объясняют пословицы и фразеологизмы, подбирают антонимы и синонимы. Наблюдаются ошибки в образовании слов с помощью уменьшительно-ласкательных или увеличительных суффиксов, притяжательных и относительных прилагательных, приставочных глаголов. Недоразвитие грамматических навыков проявляется в нарушении согласования существительных с числительными и прилагательными, неправильном образовании множественного числа, неточном употреблении сложных предлогов. В некоторых случаях нарушается последовательность повествования, затрудняется выделение главного и второстепенного в сюжете, отмечается свертывание сообщения.

Так, важность социализации ребенка, с одной стороны, и наличие сложностей речевого развития, с другой, определяют необходимость в решении задач по развитию коммуникативных навыков.

Одним из способов развития коммуникативных навыков, совершенствования речевого общения детей старшего дошкольного возраста является работа со сказками. Особое внимание стоит уделить авторским сказкам, заключающим в себе индивидуальную позицию автора, эмоциональность, особый тип построения предложений.

Благодаря сказкам ребенок может узнать о добре и зле, силе и храбрости, предательстве и трусости. Сказка способна оказать влияние на формирование таких качеств личности как доброта, отзывчивость, уверенность, смелость мужество, а также на развитие умения преодолевать трудности, не унывать в сложных ситуациях. Через последующее обсуждение сказок дети учатся понимать внутренний мир героев, сопереживать им [1]. П.М. Якобсон отмечает, что без опыта эмоциональных переживаний нельзя стать всесторонне развитой личностью [2]. При этом совершенствуются и речевые умения: дети учатся давать оценку поступкам, привычкам и поведению людей в разнообразных жизненных ситуациях, определять и сравнивать основные черты характера героев сказок, выражать свое отношение к делам и поступкам литературных персонажей [1].

Таким образом, сказка плодотворно влияет как на социальную адаптацию ребенка в целом, так и на речевое развитие в частности.

В свою очередь, работа по речевому развитию детей на основе сюжета сказки включает в себя следующие задачи:

Обучающие – развитие лексической системности, осознания морфологического состава слов, планирования связных высказываний и их языкового наполнения.

Развивающие – развитие познавательной деятельности, мотивации к совершенствованию речи.

Воспитательные – воспитание навыков речевой коммуникации.

Приведем пример данной работы с детьми старшего дошкольного возраста на материале сказки Г.Х. Андерсена «Гадкий утёнок»:

Расширение лексического запаса (знакомство с сюжетом сказки).

Закрепление и активизация лексического запаса на материале сказочного сюжета (признаки времён года, домашние и дикие птицы).

Образование различных падежных форм существительных:

а) утёнок - «Кто пришёл на птичий двор? Кого невзлюбили птицы? Кому досталось много насмешек? Кого не приняли птицы? Кем были недовольны птицы? О ком судачили птицы?».

б) Кто главный герой сказки? Каких птиц увидел гадкий утёнок на птичьем дворе? Кого утёнок заметил в небе? Чему удивился утёнок в отражении пруда? Чем восхищались лебеди, увидев «подросшего» гадкого утёнка? О ком заботятся взрослые птицы?

Подбор прилагательных (притяжательных – утиный, гусиный, куриный, лебединый; качественных – добрый, неуверенный; относительных – летний, песчаный, деревянный).

Подбор слов-антонимов (безобразный-прекрасный, злой-добрый, пушистый-гладкий, голодный-сытый, несчастный-счастливый, спуститься-подняться, кричать-молчать, горевать-радоваться, взволнованно-спокойно).

Образование слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (гнездо-гнёздышко, перо-пёрышко, клюв-клювик; серенький, пушистенький, гладенький).

Образование слов с увеличительными суффиксами (клювище, травища, ветрище).

Согласование существительного с числительным (4 яйца, 2 лапки, 3 утёнка).

Составление простых распространенных предложений с опорой на наглядность.

Замена слов в предложениях (подбор синонимов - «Скажи по-другому»).

Дополнение предложений («На птичьем дворе было много птиц: ...»).

Составление короткого рассказа по серии сюжетных картин. («Посмотри внимательно на картинки. Разложи по порядку. Рассказывай по картинке, начиная с первой»).

Составление рассказа по опорной картине по плану.

Таким образом, важность работы со сказкой заключается как в решении ряда задач речевого развития, так и в повышении мотивации старших дошкольников к образовательной деятельности, расширении кругозора посредством полученных знаний, что оказывает плодотворное влияние на процесс коммуникативного взаимодействия с окружающими и способствует успешной социальной адаптации ребенка при поступлении в школу.

Список литературы

1. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. – СПб.: КАРО, 2006.

2. Якобсон П.М. Чувства: их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

С. А. Иванова, Г. А. Кудрявцева

Сегодня трудно представить процесс образования без использования современных образовательных технологий (СОТ) в коррекционно-развивающем процессе. Внедрение инновационных технологий даёт возможность улучшить

качество обучения, повысить мотивацию детей к получению и усвоению новых знаний.

Современные образовательные технологии – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Технологии могут быть очень эффективным инструментом, но это всего лишь инструмент. Технологии не предназначены для замены педагога, скорее идея заключается в создании такой среды обучения, которая позволит переключить организацию учебного процесса с «театра одного актера» на сотрудничество и продуктивную деятельность.

В статье мы хотели бы обратить внимание на технологии развития памяти у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы, связанные в первую очередь с речевым развитием детей. Ни одна другая психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. Память обеспечивает не только сохранение, но и восприятие поступающей информации, что обуславливает активный характер мнестической деятельности человека [1, 2].

Дети с тяжелыми нарушениями речи часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность действий. Как правило, они не используют речевое общение с целью уточнения инструкции. Это связано и с особенностями внимания. Однако при существующих трудностях у детей с речевыми нарушениями остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания [4].

На коррекционно-развивающих занятиях с дошкольниками с ТНР по развитию памяти наиболее эффективными являются такие современные образовательные технологии: игровые, ТРИЗ, проектные, технология исследовательской деятельности [3].

Технология исследовательской деятельности: познавательная, творческая или игровая деятельность воспитанников, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности. В ходе экспериментально-познавательной деятельности создаются такие ситуации, которые ребенок

разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение, самостоятельно овладевая представлением о том или ином физическом законе, явлении.

Основной целью данных игр является развитие зрительной памяти дошкольника с использованием технологии исследовательской деятельности.

Технология ТРИЗ для детей дошкольного возраста – это система игр, занятий и заданий, способная увеличить эффективность усвоения программы, разнообразить виды детской деятельности, развить у детей творческое мышление. Одной из задач игр на развитие слуховой памяти является формирование фонематического слуха у детей с ТНР. Использование технологии ТРИЗ позволяет принимать детям нестандартные решения.

Основной целью игр на развитие тактильной памяти является развитие тактильных ощущений в процессе игры. Игра – основной вид деятельности ребенка. На принципе учета ведущего вида деятельности строится весь образовательно-воспитательный процесс. Игра и игровые упражнения, обеспечивают интерес к изучению нового материала. Они помогают сконцентрировать внимание детей на поставленной задаче. Игровые технологии – это игровые формы взаимодействия педагога и детей через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля).

Основная цель игр на развитие двигательной памяти – развитие двигательной памяти с помощью здоровьесберегающих технологий – комплекса инструментов и методов по охране и стимулированию здоровья детей.

Примеры игр на развитие зрительной памяти.

Упражнение «Я – фотоаппарат».

Предлагается ребёнку представить себя фотоаппаратом, который может сфотографировать любой предмет, ситуацию, человека и т.д. Например, ребёнок в течение нескольких секунд внимательно рассматривает все предметы, находящиеся на столе. Затем закрывает глаза и перечисляет всё, что ему удалось запомнить.

«Расскажи сказку».

Педагог читает детям сказку, с помощью наводящих вопросов актуализирует прочитанное, затем предлагает

мнемотаблицу (опорные схематичные рисунки содержания сказки по порядку). Дети сначала с помощью педагога, затем самостоятельно пересказывают сказку.

Примеры игр на развитие слуховой памяти.

«Запомни пары слов».

Ребёнку зачитываются пары слов, которые он должен постараться запомнить. Затем зачитывают только первые слова, а ребёнок называет к ним парные. Если ребёнок затрудняется повторить слова, которые вы ему назвали, предложите к каждому слову сделать рисунок, который помог бы ему потом вспомнить эти слова. Такой приём позволяет значительно повысить продуктивность запоминания.

«Кто больше знает?».

Педагог показывает предмет и предлагает детям перечислить его назначения. Например, стакан – пить воду, измерять крупу, поливать цветы, поставить цветы; верёвка – сушить бельё, скакать через неё, привязать, связать, подвязать, перегородить. Вариант игры: педагог называет слово, у которого есть много значений (ножка, ручка, ушко, нос, иголка), а дети вспоминают, у каких предметов это есть.

Игры на развитие тактильной памяти.

«Тактильные дощечки».

Предлагается рассмотреть и ощупать дощечки, охарактеризовать свойства (мягкая, пушистая, тёплая, жёсткая, шершавая, холодная, ворсистая, твердая, колючая, гладкая и т.д.). Сравнить поверхности между собой и окружающими предметами: пушистый, как снег, а вы как думаете? колючий, как? (ежик, елочка, цветок) гладкий, как? (мамина ладошка, лед, стекло).

Игры на развитие двигательной памяти.

«Кукловод».

Педагог завязывает глаза ребёнку и «водит» его, как куклу, по несложному маршруту, держа за плечи, и проговаривая маршрут: 4-5 шагов вперед, остановка, поворот направо, 2 шага назад, поворот налево, 5-6 шагов вперед и т.д. Затем ребёнку развязывают глаза и просят самостоятельно найти исходную точку маршрута и пройти его от начала до конца, вспоминая и проговаривая свои движения.

«Паровозик».

Несколько детей встают «паровозиком» друг за другом. По сигналу разбегаются, а затем по команде должны найти свое место [3].

Таким образом, ни одна психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. Память – сложнейший психический процесс, поэтому, несмотря на многочисленные ее исследования, все еще не создано единой теории механизмов памяти [1]. В дошкольном возрасте у детей запоминание и воспроизведение происходит в естественных условиях развития памяти, т.е. без специального обучения мнемическим операциям, являются произвольными. Продуктивность запоминания с применением современных образовательных технологий у детей с тяжелыми нарушениями речи намного выше, чем вне применения СОТ.

Список литературы

1. Блонский П. П. Память и мышление. – М.: ЛКИ, 2007.
2. Логопедический сайт БОЛТУНИШКА: <http://www.boltun-spb.ru>
3. Маркова Т.А. Актуальные проблемы педагогики игры. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 2010.
4. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Развиваем речь. Тренируем память. Использование приемов мнмотехники в работе логопеда // М.: Редкая птица, 2018.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Т. А. Иванова

Перед учителями в школе часто стоит вопрос – как оценивать работу учеников с нарушениями речи? Зачастую учителя, работающие с учащимися этого контингента, испытывают трудности в оценивании письменных работ. Не имея нормативно-правовой базы по критериям оценок, учитель вынужден оценивать работы ученика по общим требованиям, т.е. у педагога нет критериев, которые бы помогли оценить работу ребенка адекватно его развитию, создать ситуацию успеха и положительную мотивацию к обучению русскому языку и чтению.

Состав детей, нуждающихся в индивидуальном подходе при обучении русскому языку и чтению, неоднороден. К данной категории относятся: дети с речевыми проблемами, обусловленными органическим поражением центральной нервной системы; дети с минимальной мозговой дисфункцией; дети с нарушением зрительно-моторных и пространственных представлений.

Чтобы работа всех учеников была наиболее эффективной и результативной, учитель может организовать разноуровневое обучение, то есть разделить учащихся на группы (по уровню знаний, интересам, способностям, по умению работать на компьютере), подобрать разные варианты учебного материала и заданий в соответствии с выявленными уровнями знаний, интересами, способностями обучающихся [1, 3]. Этого можно достигнуть посредством вариативности темпа изучения материала; дифференциации заданий; выбора различных видов деятельности; определения характера и степени дозировки помощи со стороны учителя [2].

Если в классе есть дети с нарушениями письменной речи, то рекомендации об их обучении выдает психолого-медико-педагогическая комиссия. Индивидуальная работа с такими учениками строится на основании этого документа. Индивидуальный подход в таком случае предусматривает коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом, а также совместную работу учителя-логопеда и педагога-психолога.

Необходимо учитывать и общие методические рекомендации по работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, например, такие как: проведение занятий в непринужденной форме с установкой на успех каждого ученика; учет психофизических, личностных особенностей; опора на компенсаторные возможности и зону ближайшего развития; смена видов деятельности каждые 15-20 минут; соблюдение принципа от простого к сложному; переход к следующему изучению материала только после усвоения предыдущего; поощрение малейших успехов детей, тактичная помощь, развитие веры в собственные силы и возможности.

Также рекомендуется снижение объема и скорости выполнения письменных заданий. Ребенок должен сосредоточиться не на скорости, а на том, чтобы: развивать двигательные

ощущения и осознанно выполнять графические движения руки; формировать зрительно-двигательный образ буквы, графический образ буквы; формировать пространственное восприятие, зрительную память; развивать мелкую моторику, зрительно-моторную координацию; формировать фонетико-фонематический слух с обязательным проговариванием слов вслух при письме.

Таким образом, ученик использует разные каналы восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический.

Способы организации индивидуального подхода при обучении школьника с тяжелыми нарушениями речи могут быть различными. Назовем некоторые из них.

Способ первый. Использование специальных индивидуальных карточек и табличек, позволяющих перевести изучаемый материал на наглядную основу.

При оптической дисграфии и дислексии:

– на уроке обучения грамоте можно использовать карточки-символы, позволяющие запомнить и отграничить написание смешиваемых букв;

– на уроках русского языка для работы с текстами можно использовать предметно-графические схемы; также можно использовать наглядное моделирование, графическое изображение задач на уроках математики.

Способ второй. Специальная организация словарной работы.

При семантической дислексии можно объяснять незнакомые слова или уточнять значения слов с использованием приемов толкования, доступных ученику. Например: краски осени – багряная, золотая, золотистая, пламенная, прозрачная, цветистая, червонная, янтарная.

Способ третий. Использование различных методов моделирования грамматического материала.

При аграмматической дисграфии:

– можно составлять схемы предлогов с пространственным значением;

– можно использовать надстрочные знаки для обозначения частей речи. При этом рекомендуется начинать анализ предложения всегда с выделения действия и, соответственно,

названия действия. А затем уже определять, кто или что выполняет это действие.

Способ четвертый. У детей с тяжелыми нарушениями речи часто отмечается недостаточность произвольного речевого внимания и памяти. Обучающиеся затрудняются неосознанно запоминать содержание таблиц, плакатов. Учителю необходимо для лучшего освоения материала постоянно обращаться к содержанию памяток и плакатов, всякий раз добиваясь осознания их содержания, и специально из урока в урок обучать детей умению работать со справочным материалом.

Способ пятый. При исправлении ошибок не мешать ребенку формулировать свою мысль, не сбивать его, не создавать психологический дискомфорт. Количество замечаний, их место (во время ответа или после), личность того, кто их делает (учитель, кто-то из детей, или за качеством речи следит весь класс), определяются степенью речевого недоразвития, способностью самого ребенка осуществлять самоконтроль.

Способ шестой. При проведении текущего опроса на уроке и во время проверочных и контрольных заданий необходимо учитывать характер речевых нарушений, в частности:

- для заикающихся детей целесообразным является увеличение времени для устного ответа, предоставление времени на подготовку ответа, замена устного ответа письменным;
- для детей с нарушениями письма и чтения время выполнения задания может быть увеличено, может быть при необходимости представлена аудиозапись задания или задание зачитывается ребенку вслух.

Итак, при организации индивидуального подхода с обучающимися, имеющими речевые нарушения, мы можем наблюдать увеличение результативности освоения общеобразовательных программ. Различные по сложности задания для учеников и индивидуальный подход в оценивании, приводят к улучшению результатов, обучающиеся изменяют отношение к урокам на более осмысленное восприятие материала. Однако при работе с данной категорией обучающихся необходимо использовать наиболее подходящие методики, применение которых вызовет наибольший интерес к предмету и даст мотивацию для формирования познавательных универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского Университета, 1982.
2. Личностно-ориентированное обучение. Теории и технологии. Учебное пособие / Под ред. Н. Н. Никитиной. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998.
3. Циулина М. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2016.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ПРОЕКТЕ «АЗБУКА В РОССИИ. БУКВА К. КАРЕЛИЯ»

Ю. И. Иванова

Целью данного проекта было знакомство детей с многонациональным составом населения России, воспитание уважительного, дружелюбного чувства к людям разных национальностей. В проекте участвовали дети подготовительных логопедических групп, педагоги и родители детей. Мы знакомили детей с жителями Карелии, традициями и природой края.

Дети логопедической группы с общим недоразвитием речи кроме нарушений звукопроизношения имеют недостаточный уровень фонематического восприятия, анализа и синтеза, они часто допускают ошибки при словоизменении, словообразовании и согласовании слов в предложениях. Словарный запас у детей часто недостаточный: дети не всегда точно используют слова, обозначающие названия предметов, признаков и действий, затрудняются в подборе антонимов и синонимов, понимании пословиц и поговорок. У детей с речевыми недостатками часто наблюдается и снижение познавательной активности.

Решая в ходе проекта различные задачи вместе со взрослыми и сверстниками, дети узнают что-то новое об окружающем мире, обогащают и активизируют словарный запас, принимают активное участие в публичных выступлениях: читают стихотворения карельских поэтов, участвуют в инсценировках карельских сказок, в карельских народных играх на музыкальных занятиях и праздниках.

Реализация проекта происходила в течение одного учебного года. В результате проекта воспитанники группы:

- познакомились с флагом и гербом, с названием столицы Карелии;
- получили представления о красоте карельской природы, о растительном и животном мире;
- познакомились с устройством карельской избы, с обычаями и традициями, связанными с домом;
- получили представления о национальной одежде карелов, их занятиях, ремёслах и промыслах;
- познакомились с некоторыми блюдами карельской кухни, принимали участие в приготовлении калиток;
- получили представления о том, как празднуют в Карелии Новый год, Рождество, Масленицу и Пасху;
- познакомились с карельским народным творчеством: сказками, пословицами, поговорками.

Представляем календарно-тематический план работы по проекту «АЗБУКА В РОССИИ. БУКВА К. КАРЕЛИЯ»

Сентябрь. На подготовительном этапе реализации проекта при проведении обследования речевого развития детей логопед:

- подбирает речевой и иллюстративный материал по лексическим темам в соответствии с задачами проекта: карельские народные сказки, стихи карельских поэтов, пословицы и поговорки;
- создаёт презентацию о республике Карелия для ознакомления детей с природой и жизнью народа Карелии;
- создаёт презентацию с заданиями для уточнения и закрепления новых знаний и представлений детей: нахождение на слайдах флага и герба Карелии; выбор деревьев и животных, обитающих в Карелии; нахождение жителей в национальных костюмах; узнавание народных промыслов и ремёсел и образование названий профессий; выбор из звуков трёх музыкальных инструментов карельского народного кантеле; узнавание и называние карельских народных сказок по иллюстрациям.
- записывает карельские народные аудио сказки.

Октябрь. Тема «Осень»: труд людей в огороде и в саду; деревья осенью; дары осеннего леса (грибы и ягоды); насекомые осенью.

Обогащение словарного запаса: карельская берёза; плетение из бересты: лукошко, кузовок, туюсок.

Художественная литература: стихотворения карельских поэтов Тертту Викстрем «Осень в лесу»; Вера Линькова «Царевна – морошка»; карельская народная сказка «Овод и козы».

Работа с карельскими пословицами и поговорками: «Возле леса жить – голодному не быть», «Из гнилого леса ненадолго изба», «Что летом соберёшь – то зимой на столе найдёшь».

Ноябрь. Тема «Животный мир»: перелётные птицы, дикие животные, домашние животные, домашние птицы.

Обогащение словарного запаса: знакомство с обитателями лесов Карелии (дикие животные, птицы); знакомство с профессией животновода.

Художественная литература: стихотворение Тертту Викстрем «Наш ёжик»; карельские народные сказки «Медведь, волк и лиса», «Чёрная уточка».

Для развития координации речи с движением на логопедических занятиях использовалась прибаутка из детского карельского фольклора «Зайка, зайка, белый хвост»

Декабрь. Тема «Зима»: приметы зимы; зимующие птицы; одежда, обувь и головные уборы; зимние виды спорта; новогодний праздник.

Обогащение словарного запаса: знакомить с льняной тканью и видами одежды из этой ткани, с золотошвейным шитьём (карельские ремёсла), с названиями предметов национальной одежды (рубахи с вышивкой, сарафан, кокошник, сорока, тканые пояса).

Художественная литература: стихотворения карельских поэтов Тертту Викстрем «Лесной доктор», Владимир Брендоев «Зима»; карельские народные сказки «Лапоток», «Игла, рукавица и белка».

Работа с карельскими пословицей: «Топор теплее шубы греет».

Январь. Тема «Предметный мир»: народные промыслы в игрушках; мебель и бытовая техника.

Обогащение словарного запаса: знакомить с карельской росписью по дереву, с предметами мебели из карельской берёзы.

Художественная литература: карельская народная сказка «Ольховая чурка».

Февраль. Тема «Наша страна Россия»: столица России, транспорт, защитники Отечества, профессии.

Обогащение словарного запаса: знакомить с профессией гончара; работать над словообразованием сложных слов – названий профессий (рыболов, лесоруб, животновод)

Художественная литература: карельские народные сказки «Невеста мышь», «Как один парень царя проучил» (инсценировка).

Работа с карельскими пословицами и поговорками: «Береги землю любимую, как мать родимую», «Богата и мила карельская земля», «Работа человека красит».

Март. Тема «Дом и семья»: семья, посуда, инструменты, школьные принадлежности.

Обогащение словарного запаса: знакомить с устройством карельской избы (женская часть – бабий кут, для гостей – большой угол), с традициями в доме, с некоторыми блюдами карельской кухни (уха, калитки), с национальным музыкальным инструментом – кантеле.

Художественная литература: карельские народные сказки «Горшок киселя», «Младшая сестра», «Красавица Насто».

Работа с карельскими пословицами и поговорками: «В гостях пирожок съешь – дома для гостей два испеки», «Имба без детей, что гнездо без птицы».

Апрель – май. Темы «Планета Земля» и «Мой город»: весна, космос, обитатели морей и океанов, животный мир жарких стран, Арктики и Антарктиды; мой город Санкт-Петербург.

Художественная литература: карельская народная сказка «Почему вода в море солёная».

Подведение итогов работы по проекту. Формой подведения итогов стали:

– открытое логопедическое занятие «Сундучок карельских сказок», на котором дети в занимательной игровой форме продемонстрировали полученные новые знания и представления о Карелии, а также навыки и умения, сформированные в результате логопедической работы (звукового и слогового

анализа слов, анализа предложений, словообразования сложных слов и однокоренных слов, уровня развития связной речи);
– участие в городском смотре-конкурсе по итогам проекта с декламацией стихотворения «Царевна – морошка» воспитанником группы.

ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л.В. Исаева

В настоящее время особенно актуально стоит вопрос о владении каждым учителем-логопедом современными коррекционными технологиями и методиками, применении их в практической профессиональной деятельности.

Требования ФГОС дошкольного образования диктуют необходимость максимального преодоления речевых дефектов к началу школьного обучения, поскольку от этого во многом зависят успехи ребёнка при обучении в школе. Овладение родным языком является одним из важных приобретений ребёнка в дошкольном возрасте.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных условиях, в том числе и в ситуации удовлетворения особых образовательных потребностей, которые имеют место у детей с отклонениями в развитии [1].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) имеют ряд характерологических особенностей: у некоторых наблюдается повышенная возбудимость, они слишком подвижны, трудно управляемы, а иные наоборот – вялы, апатичны, не проявляют интереса к играм, чтению книг. Среди таких детей встречаются дети с навязчивым чувством страха, повышенной впечатлительностью, склонностью к проявлению негативизма, излишней агрессивностью, либо ранимостью, обидчивостью [2].

Я в своей профессиональной деятельности применяю все логопедические технологии, но более глубоко изучаю и работаю над технологией коррекции звукопроизношения. В ДОУ

созданы все условия для коррекции речевых нарушений у детей с ТНР.

Цель: обеспечение системы средств и условий для профилактики и коррекции произношения у детей с ТНР, в том числе обеспечение правильного произношения звуков родного языка.

Прежде чем работать над постановкой звука, необходимо обследовать звукопроизношение у детей с ТНР.

Обследование звукопроизношения.

Проверяются следующие группы звуков: гласные: А, О, У, Э, И, Ы; свистящие, шипящие, аффрикаты: С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ч, Щ; сонорные: Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ; глухие и звонкие парные П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В – в твердом и мягком звучании: П'-Б', Т'-Д', К'-Г', Ф'-В'; мягкие звуки в сочетании с разными гласными, т.е. ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ, а также ДЬ, МЬ, ТЬ. Различают четыре типа дефектов звукопроизношения: отсутствие звука, искажение звука, замена звука, смешение звука.

Обследование строения артикуляционного аппарата: губы, зубы, твёрдое и мягкое нёбо; дыхательной функции: тип, объём, частота и продолжительность речевого дыхания; голосовой функции: громкость, тембр голоса, атака голоса; просодической стороны речи: темп, ритм, интонация; фонематического восприятия: звуки, слоги, слова

Технологии коррекции звукопроизношения

Дети с ТНР (ОНР – II и III уровня) имеют стойкие нарушения звукопроизношения (дизартрия, дислалия, алалия, ринолалия и т.д.). Дети с нарушением речи, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными.

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.

Коррекция нарушенного произношения проводится поэтапно и последовательно.

Подготовительный этап: формирование точных движений органов артикуляции с помощью логопедического массажа и приёмов артикуляционной гимнастики, формирование

направленной воздушной струи, развитие мелкой моторики, фонематических процессов, отработка опорных звуков [2]. При этом учитываются индивидуальные особенности и возможности ребёнка.

Этап формирования первичных произносительных умений и навыков: постановка звука, автоматизация звука, дифференциация звука.

Этап формирования коммуникативных умений и навыков. На этапе дифференциации звуков используются разнообразные приемы различения звуков: прием демонстрации артикуляции дифференцируемых звуков. Формы: зрительный, слуховой, кинестетический, осязательный, прием фонематического анализа.

Технология постановки разных групп звуков. Выделяют 3 способа постановки звуков: по подражанию (имитативный), механический и смешанный. Имитативный способ основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий услышанному от логопеда. Механический способ основывается на внешнем, механическом воздействии на органы артикуляции специальными зондами или шпателями. Смешанный способ основывается на совмещении двух предыдущих. Ведущую роль в нем играют подражание и объяснение. Механическая помощь применяется в дополнение.

Изучая технологию коррекции звукопроизношения, я разработала вместе с детьми дидактическое пособие «Аквариум» для автоматизации звуков родного языка. Ребятам предложены удочки с магнитами и рыбки в аквариуме, у которых у рта есть скрепка для примагничивания, они «ловят» рыбок с предметными картинками и выполняют задание в зависимости от поставленной задачи. Представляю данное пособие.

Дидактическая игра «Аквариум».

Цель: учить детей определять место звука в слове, чётко и правильно проговаривать заданный звук; развивать координацию движений, мелкую моторику рук; развивать и корректировать фонематический слух.

Вариант 1. «Рыбку лови – первый звук в слове назови»: А-ист, Ш-уба и т. п.

Вариант 2. «Кто больше поймал рыб?» (на звуки С-С', З-З', Ц, Ш-Ж, Р-Р', Л-Л'): игра проводится в форме соревнования двух детей.

Вариант 3. «Где спрятался звук?»: Р - первый, в середине, последний.

Работая с детьми с ТНР, я приобщаю родителей к совместной работе по коррекции и автоматизации звукопроизношения, предлагаю основные приемы, формы работы по автоматизации звуков с ребенком. Для меня самый лучший результат – хорошая адаптация и положительные результаты, достигаемые ребенком в процессе школьного обучения. Если ребенок с тяжелым нарушением речи в дошкольном возрасте, переходя к обучению в школе, начинает активно усваивать школьную программу, то это – большой успех логопедической работы.

Список литературы

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.

2. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999.

ПРОЕКТ «АЗБУКА В РОССИИ»: БУКВА К – КАЗАКИ

Е. А. Кулькова, О. Ю. Андреева, Г. С. Эль-Нсеир

Дошкольный возраст – это время, когда у детей происходит формирование навыков поведения, основанного на уважительных и доброжелательных взаимоотношениях с окружающими людьми, благодаря социализации закладывается фундамент дальнейшего развития личности ребенка. Коллектив сверстников, в который ребенок попадает в детском саду, создает наиболее благоприятную среду для формирования толерантности, а именно положительных взаимоотношений со сверстниками на основе взаимопонимания и уважения к другим людям. Детям дошкольного возраста очень сложно объяснить реальный смысл слова «толерантность», поэтому в образовательном процессе в основном используются такие понятия как «дружба», «сострадание», «любовь», «понимание» и «мир» [1, 2, 4].

Наше внимание привлек городской социокультурный проект «Азбука в России», который очень заинтересовал нас,

т.к. его целью является создание в группах детского сада благоприятных условий, направленных на преодоление коммуникативных и поведенческих барьеров, на воспитание чувства толерантности за счет знакомства с культурой, традициями и обычаями людей разных национальностей. Ведь в решении задач формирования толерантности особая роль отведена именно дошкольному образованию и воспитанию как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. Проект «Азбука в России» предполагает реализацию мероприятий по организации совместной деятельности детей разных национальностей.

На первом этапе мы выявили национальную принадлежность воспитанников посредством оформления «родословной на ладошке». Вместе с детьми мы оформили «ладошки», дети проявили свои творческие способности, самостоятельно выбрав цвета для оформления рисунка, а родители написали на «пальчиках», какой они национальности и какие национальности есть в их родословной. Из многообразия национальностей, представленных на ладошках, нас заинтересовали казаки и мы решили выбрать букву «К – казаки».

В начале нашего знакомства с народностью «казаки» для стимулирования интереса детей по теме мы принесли детям посылку от коня Юлия (героя м/ф «Три богатыря»), в которой находилось письмо, где он рассказывает, что нашел сундук, в котором были разные предметы (карта России, герб и флаг донских казаков, шашка, куклы в народных костюмах, картинки с изображением домов казаков) и страница из книги, где написано, что раньше богатырей называли «дончаками». Конь просит помочь ему разобраться, кто и почему их так называл и что за предметы находятся в посылке. Для активизации деятельности детей мы использовали интересные и проблемные вопросы: «Какому народу принадлежат герб и флаг? Что обозначают цвета на флаге?»; «Зачем в посылке карта России?»; «Как называется головной убор?»; «Где можно узнать об этой народности?»; «Как называется дом казаков?»; «Кто верный друг казака?»; «Что такое оберег?»; «Зачем нужны традиции? Где живут традиции?». Совместно с детьми был намечен план работы, определен продукт проекта – создание коллажа «Кто такие казаки?», составление письма коню Юлию о народности

«казаки», показ казачьего танца и исполнение казачьих песен для детей других групп [3].

Для развития познавательной деятельности детей мы совместно с родителями начали создавать предметно-развивающую среду в группе. Осуществлялся подбор книг, энциклопедий, иллюстраций, демонстрационного материала, знакомящего с такой народностью, как казаки. Куклы в народных костюмах, картотеки пословиц о дружбе, быте, семье, подвижных казачьих играх, произведения декоративно-прикладного искусства, живописи, предметы быта, дидактические игры, музыкальные произведения, рецепты казачьих блюд. Совместно с родителями изготовили Букву «К» с использованием природного материала, которая в рамках проекта «Азбука в России» на конкурсе государственных бюджетных дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга «Парад букв» стала дипломантом [2].

В рамках данного проекта мы вместе с детьми приняли участие в мероприятии «Хоровод дружбы». Ребята из разных детских садов приветствовали друг друга на разных национальных языках. Приветствия начинались словами детей «МЫ С ВАМИ» и заканчивались словами «КТО С НАМИ?». Эстафета приветствия передавалась при помощи флага России.

На втором этапе реализации проекта «Азбука в России» мы способствовали развитию у детей познавательного интереса к обычаям, традициям, и творчеству культуры казаков. Обогащали представления детей посредством рассматривания иллюстраций, картин, энциклопедий, просмотра презентаций. Организовывали образовательные ситуации: «Давайте познакомимся», «История костюма», «Зачем нужен флаг?», «Мы на ярмарке» Рассуждали с детьми, о чем может рассказать узор, зачем нужен флаг. Рассматривали национальные костюмы, проводили сравнение народного костюма казаков с русским народным костюмом, головных уборов казаков и русских. Знакомились с языковой культурой казаков, как казаки приветствуют друг друга: «Здорово живете!» – здравствуйте; с названием предметов: «курень» – жилище казаков, «утиральник» - полотенце, «цибарка» – ведро, «тын» – забор, «щерба» – уха и др.

Интересно и познавательно прошла наша встреча с казаками станицы «Адмиралтейская» Санкт-Петербурга. Казаки познакомили ребят с казачьим бытом, традициями и военным делом, заповедями казаков. В преддверии Дня Матери, который отмечается в России в последнее воскресенье ноября, мы вместе с родителями устроили «Казачьи посиделки», таким образом совместив два праздника – День Матери-казачки, который отмечается 4 декабря, и День Матери. В празднике приняли участие и Казаки из станицы «Адмиралтейская». Дети, родители и казаки пели веселые частушки, колыбельные песни, играли в игры, показали танец «Варенька», слушали казачьи песни («Конь боевой», «Как при лужке», «Ах ты, степь широкая»), исполнили песню «Пчёлочка золотая», познакомились с казачьими традициями, казачьей речью. Узнали, что верный друг казака – это конь. Конь выручал казака и в бою, и в походах, нередко был его спасителем.

Для развития интереса детей к данной народности мы совместно с родителями знакомили детей с блюдами казачьей кухни и хлебосольством казаков (гречневая каша с мясом, смоква, уха и многими другими), в группе была создана книга рецептов. Дети вместе с родителями готовили блюда казачьей кухни, снимали видеоролики о процессе приготовления блюд, делились впечатлениями. Беседовали и рассуждали с детьми о смысле пословиц, играли в игру «Объясни пословицу» («Труд казака кормит, а лень портит»; «Будет хлеб – будет пища»; «Поклонись матушке – земле, наградит тебя сторицей»; «Казак без коня, что солдат без ружья» и другие). Приобщали детей к чтению художественной литературы: Б. Алмазов «Казачьи сказки», М.П. Пискунова «Кубанские сказки», Н.А. Платохина, О.Л. Ведмедь «Азбука для маленьких казаков и казачек», в которой очень живо передана колоритная казачья речь, рассказывается о традициях и обычаях, о воспитании маленьких казачек и казаков. Изготовили вместе с детьми книжки. Узнали, что «дончиками» казаки называли былинных богатырей. Необъятные просторы донских степей, величавый Дон-батюшка, военно-бытовой уклад жизни казачества, морские и конные походы – все это послужило основой для написания былин, которые связаны с именами Ильи Муромца, Добрыни Никитича, Алеши

Поповича и окружены народной любовью. Познакомили детей с казачьим оберегом Куклой-Берегиней, организовали творческую мастерскую по изготовлению куклы. Считалось, что она оберегает хозяев, избавляет от всяких напастей.

Продолжили знакомить детей в рамках проекта с основными занятиями казачества: земледелием, пчеловодством, рыболовством; с традиционными ремёслами казаков – ткачество, вышивка, гончарное искусство, искусство резьбы по дереву, плетение из лыка и бересты – лозоплетение. Гончарное ремесло у казаков было распространено в местах, где имелась глина, пригодная для изготовления керамики. Из глины делали простую посуду, незатейливые игрушки для детей. Искусство ткачества и вышивания всегда ценилось у казаков. Издревле казаки занимались и кузнечным делом. Лозоплетение – одно из древнейших народных промыслов. Значительная часть домашней утвари плелась из гибкой, золотистой ивовой лозы. Рассматривали и изучали с детьми узоры и кружева, которыми казачки украшали одежду, рушники, скатерти, салфетки. Использовались такие виды узоров: геометрический, растительный, животный, предметный, смешанный. Цвет в орнаменте тоже символичен. В основном казаки использовали красный цвет – символ солнца, огня, любви, смелости, красоты. Черный – цвет земли, пашни, ночи, покоя. Зелёный использовался в вышивках в небольших количествах, он символизирует растительный мир. Жёлтый – цвет разлуки. Как известно, орнамент – это узор, построенный на ритмичном чередовании и организованном расположении элементов. Для развития интереса детей использовали игровые приемы «Продолжи узор», «Придумай свой орнамент», «Найди половинку узора».

Итогом по изучению народности «казаки» и участия в проекте «Азбука в России» стало обобщение информации, полученной в процессе проекта, мы вместе с детьми решили нарисовать рисунки или сделать аппликацию, используя краски или цветную бумагу, иллюстрации и картинки по теме «Казаки». Распределили, кто что будет рисовать, мастерить, далее собрали продукты творчества в коллективную работу, оформили коллаж и письмо для коня Юлия, в котором дети рассказали ему о том, кто такие казаки и кого казаки называли «дончаками».

Реализация городского социокультурного проекта «Азбука в России» позволила нам сформировать у детей навыки толерантного поведения, а именно позитивного и дружеского отношения между детьми разных национальностей, отзывчивости и справедливости, умение преодолевать коммуникативные и поведенческие барьеры. Мы расширили представление детей о культуре и традициях народов, проживающих в России, способствовали воспитанию глубокого чувства уважения к многонациональному народу нашей страны и внесли значительные изменения в психологический климат группы, что, в свою очередь, повлияло на повышение качества образовательного процесса в группе.

Список литературы

1. Вербенец А.М., Солнцева О.В., Сомкова О.Н. Планирование и организация образовательного процесса дошкольного учреждения по примерной основной общеобразовательной программе «Детство». – СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2013.
2. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Авт. – сост.: Л.С. Киселева, Е. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2012.
3. Азбука для маленьких казаков и казачек / Н.А. Платохина, О.Л. Ведмедь. – Ростов-на-Дону: Бара, 2019.
4. Макарова Т.В., Ларионова Г.Ф. Толерантность и правовая культура дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2008.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т. В. Курилова

Узнавание букв и написание букв являются наиболее высокой формой развития пространственного восприятия, слухозрительно-моторной координации, тонкой пальцевой моторики. Достаточный уровень сформированности буквенного гнозиса лежит в основе школьных навыков письма и чтения [1, 2].

С целью изучения особенностей формирования навыка чтения было проведено исследование, направленное на изучение особенностей формирования сенсомоторных функций,

составляющих функциональный базис чтения у детей 7-7,5 лет. Особое внимание обращалось на исследование того, как формируется у обучающегося буквенный гнозис.

Исследование проводилось с 35-ю обучающимися первого класса МАОУ СОШ №101 имени Героя Советского Союза Степана Андреевича Неустроева г. Краснодар. Направлениями диагностической методики являлись: исследование зрительного гнозиса и пространственной ориентировки, являющихся основой для формирования буквенного гнозиса.

На основании полученных данных были выделены пять уровней сформированности зрительно-моторных функций у младших школьников, лежащих в основе формирования буквенного гнозиса.

Очень высокий уровень развития зрительно-моторных функций показали 12 обучающихся. Эти обучающиеся безошибочно выполняли задания на узнавание и сравнение изображений предметов, правильно называли все буквы; правильно выполняли задания по пространственной ориентировке.

Высокий уровень развития зрительно-моторных функций отмечался у 9 обучающихся первого класса. Эти обучающиеся допускали 1-2 ошибки при узнавании и сравнении изображений.

Средний уровень развития зрительно-моторных функций показали 11 обучающихся. Они узнавали и сравнивали половину из предложенных изображений предметов, букв; выполняли только половину из заданий по пространственной ориентировке.

Низкий уровень развития зрительно-моторных функций зафиксирован у 3-х обучающихся. Эти обучающиеся допускали большое количество ошибок при выполнении заданий. Они узнавали и сравнивали меньше половины предложенных изображений предметов и букв, путали пространственные понятия.

На очень низком уровне развития сенсомоторных навыков не было обучающихся.

Полученные данные в ходе диагностического обследования, а также данные литературы позволили определить направления индивидуальной работы с обучающимися по развитию зрительно-моторных функций [1, 2]. Обучающиеся с низким уровнем развития зрительно-моторных навыков, допускавшие

большое количество ошибок при выполнении заданий, были направлены на дополнительное логопедическое обследование и определение необходимости включения их в логопедические занятия по предупреждению нарушений чтения. Мы обратились за консультацией к учителю-логопеду и согласовали направления работы по учебному предмету «Литературное чтение» с обучающимися, показавшими средние и низкие результаты.

В ходе индивидуальной работы с обучающимися проводились различные игры и игровые упражнения. Для каждого обучающегося подбирался набор заданий, который был представлен на карточках для занятий в очном режиме и заданий для занятий в онлайн формате. Приводим примеры некоторых заданий на развитие буквенного гнозиса в структуре сенсомоторного развития. Они разрабатывались на основе различных методических рекомендаций [1, 2, 3, 4].

Спрятанное слово

Материал: карточки со словами, магнитная доска с буквами или планка для выкладывания слова и пластиковые буквы.

Описание задания: обучающему предлагается карточка со словами. Учитель просит его найти в каждом слове другое спрятанное слово, назвать его и выложить из букв алфавита на специальной пластине или на магнитной доске. Например: КУСТЫ, ГРОЗА, ПОДНОС, МОРОЗЫ, ЭКРАН и др.

Убери букву и прочитай слово

Материал: магнитная доска с буквами или планка для выкладывания слова, пластиковые буквы.

Описание задания: обучающемуся предлагается прочитать слова и из каждого слова убрать по одной букве так, чтобы из оставшихся получилось новое слово. Например:

ПОЛК ПОЛКА СКЛОН ЭКРАН БЕДА ОЛЕНЬ ГРОЗА
(ПОЛ) (ПОЛК) (СЛОН) (КРАН) (ЕДА) (ЛЕНЬ) (РОЗА)

Добавь букву и будет новое слово

Материал: магнитная доска с буквами или планка для выкладывания слова, пластиковые буквы, тетрадь для записи слов.

Описание задания: обучающемуся предлагается прочитать слово и выбрать из букв, лежащих на столе, одну букву, которая позволит составить новое слово. Составив новые слова, надо в тетради записать их.

Например: РОЗА (Г) ПАР (К) ВОЛ (К) УТКА (Ш) ОСЫ (К) СТОЛ (Б).

Измени букву и будет новое слово

Материал: магнитная доска с буквами или планка для выкладывания слова, пластиковые буквы.

Описание задания: обучающему предлагается карточка со словами. Учитель просит его заменить в каждом слове по одной букве, назвать новое слово и выложить его из букв алфавита на специальной пластине или на магнитной доске. Например:

КОШКА - _____ (мошка)

ДОСКА - _____ (тоска)

МОТОР - _____ (моток)

ЗЕФИР - _____ (кефир)

ШИШКА - _____ (мишка)

Математическое чтение

Материал: карточки с написанным набором букв, слогов, объединенных математическими знаками – плюс, минус, равно; магнитная доска с буквами, математическими знаками или планка для выкладывания слогов и математических знаков; буквы» математические знаки.

Описание задания: обучающемуся предлагается выложить на магнитной доске или на планке то, что написано на карточке, а затем при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов найти искомое слово, записав его в тетради. Например:

С + ТОМ – М + ЛИСА – СА + ЦА =? (столица)

ЛОД + ИМ – МО + ВАН – Л =? (диван)

ВЕР + ЛИС + ТУ – УС + О – ИЛ + ЛЕТ =? (вертолет)

Отгадай, какое слово зашифровано и найди соответствующее ему по смыслу

Материал: карточки со словами, карандаш, магнитная доска с буквами или планка для выкладывания слова, пластиковые буквы.

Описание задания: обучающимся предлагается выложить на магнитной доске буквы, которые написаны на карточке и собрать из них слово. Затем найти из предложенных слов то, которое соответствует получившемуся по смыслу и подчеркнуть его. Например:

АБЛУК – ЯБЛОКО, БАТОН, СТОЛ (булка)

ЗКАУБА – ДЕВОЧКА, ПАРТА, БУКВАРЬ (азбука)

ОКАСАБ – БЕЛКА, ЩЕНОК, СТОРОЖ (собака)

Допиши согласную букву в начале или в конце слова и прочитай слова, которые получились.

Материал: карточки с заданиями, карандаш.

Описание задания: обучающему предлагается карточка со словами, в которых пропущены согласные буквы. Учитель просит его вставить его нужную букву и прочитать слово.

Например:

СО _	_ ИР
КО _	_ СО _
_ УК _	КО _
_ ОМ	МА _

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: Владос, 1998. - С. 153-165.
2. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов. М.: АРКТИ, 2005.
3. Журова Л.Е., Евдокимова А.О. Букварь. — М.: Вентана-Граф, 2020.
4. Рыбникова О.М. Комплексные занятия по обучению чтению детей 6-7 лет. – Волгоград: Учитель, 2017.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

И. Н. Лескина

Одним из основных показателей уровня развития умственных способностей детей считается богатство речи, поэтому педагогам важно создать благоприятные условия для развития речевых способностей своих воспитанников. Учителю-логопеду в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими речевую патологию, важно использовать эффективные технологии, направленные на развитие их речи [5].

Для формирования и активизации связной речи дошкольников используются следующие технологии: мнемотехника,

технология синквейна, технология ТРИЗ, сказкотерапия, игровые технологии.

Кратко представим их.

Мнемотехника – это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение, воспроизведение информации и развитие речи детей.

Для того, чтобы выработать у детей дошкольного возраста определённые навыки и умения, в коррекционно-развивающую работу с детьми учитель-логопед вводит мнемотаблицы. Они используются для обогащения словарного запаса, при пересказах художественной литературы, при обучении составлению рассказов и заучивании стихов.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определённая информация. Она может быть предметной, предметно-схематической или схематической. Если дети справились с предметной моделью, то задание усложняется: даётся предметно-схематическая модель. Этот вид мнемотаблиц включает меньшее количество изображений. И только после этого даётся схематическая мнемотаблица.

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста необходимо давать цветные мнемотаблицы, т.к. у детей остаются в памяти отдельные образы: цыплёнок – жёлтого цвета, мышка серая, ёлочка зелёная. А для старших дошкольников – чёрно-белые мнемотаблицы. Старшие дошкольники могут сами участвовать в их рисовании и раскрашивании [1, 4].

Технология синквейна – это стихотворение без рифмы из пяти строк.

Правила составления синквейна: первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею; вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль; третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы; четвёртая строка – фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме; пятая строка – слова, связанные с первым словом, отражающие сущность темы. Благодаря технологии синквейна пройденный материал приобретает эмоциональную окраску, что способствует его более глубокому усвоению [3].

Умелое использование педагогами приёмов и методов ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) позволяет

развить у дошкольников изобретательскую смекалку, творческое воображение, диалектическое мышление и речь.

Основным механизмом ТРИЗ служит алгоритм решения изобретательских задач. Средством работы с детьми является педагогический поиск. Учитель-логопед не даёт детям готовые знания, не раскрывает перед ними истину, он предлагает им её найти. Если ребёнок задаёт вопрос, не надо тут же давать готовый ответ. Наоборот, надо спросить его, что он сам об этом думает, побудить его к рассуждению и наводящими вопросами подвести к тому, чтобы ребёнок сам нашёл ответ. Если же он не задаёт вопроса, тогда педагогу нужно указать на противоречие. Так он поставит ребёнка в ситуацию, когда нужно найти ответ [2].

Основные этапы методики ТРИЗ:

1. Поиск сути. Перед детьми ставится проблема, которую нужно решить. Дети ищут разные варианты решения, то, что является истиной.

2. «Тайна двойного». На этом этапе мы выявляем противоречие: хорошо – плохо. Например, солнце – это хорошо или плохо? Хорошо – греет, плохо – можно обгореть на солнце.

3. Разрешение этих противоречий. Например, зонт нужен большой, чтобы спрятаться под ним от дождя, но он нужен и маленький, чтобы его было удобно носить в своей сумке. Решение этого противоречия – складной зонтик.

Развитие речи дошкольника сказкотерапией – наиболее эффективный и доступный для него способ совершенствования разговорных способностей.

Сказкотерапия позволяет развить речь детей при помощи пересказов, рассказов от третьего лица, совместного рассказывания и рассказывания по кругу, а также сочинения собственных сказок, выявить творческие способности ребёнка и содействовать их развитию [6]. Во время сочинения сказок можно использовать следующие приёмы:

1. «Салат из сказок» (смешивание разных сказок);
2. «Что будет, если...» (сюжет задаёт учитель-логопед);
3. «Изменение характера персонажей» (сказка на новый лад);
4. «Введение в сказку новых атрибутов, героев».

Особое значение игра приобретает в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями, поскольку наряду с предметной деятельностью она используется в качестве основы для формирования правильной речи детей и для их полноценного развития. В коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи учитель-логопед может использовать игровые технологии для развития артикуляционного аппарата и мелкой моторики своих воспитанников.

Детей не так просто заинтересовать артикуляционной гимнастикой. Упражнения даются нелегко, отнимают много энергии, требуют усидчивости и терпения. Для того, чтобы привлечь ребёнка, вызвать у него интерес, можно использовать следующие приёмы: сказка о Весёлом Язычке, артикуляционная гимнастика для девочек и мальчиков. Чтобы повысить интерес девочек и мальчиков к выполнению скучных упражнений, можно предложить им отправиться в путешествие по различным сказкам. Там девочки встретятся с Золушкой, Красной Шапочкой, Машенькой и другими сказочными героями. Мальчики отправятся на машине спасать Буратино и его друзей от Карабаса-Барабаса.

Для развития моторики пальцев рук хорошо использовать различные шнуровки, застёжки, плетёнки, мозаики и другие мелкие предметы (пуговицы, крупы, горох, фасоль), счётные палочки, обводки, штриховки и многое другое.

Хотелось бы остановиться на использовании прищепок и су-джок шариков в логопедической практике.

- Прищепки хорошо использовать для самомассажа кончиков пальцев. Прикусываем прищепкой каждый пальчик и произносим весёлые тексты, стишки.

- Упражнение «Помогите ёжику». Ёжик запутался и потерял свои иголки. Учитель-логопед напоминает детям, что у ёжика были две красных, одна жёлтая, одна синяя и три зелёных иголки. Затем педагог предлагает своим воспитанникам прикрепить прищепки к туловищу ёжика.

- Упражнение «Прикрепи к картинке столько прищепок, сколько звуков в этом слове».

- Прищепки используются и для проведения слогового анализа слова. Ребёнок прикрепляет к картинке столько прищепок, сколько слогов в данном слове.

Ещё один способ активизации речи ребёнка – Су-джок терапия или «Весёлые шарики-ёжики и колечки». С помощью этих шариков и колец удобно массировать пальцы в целях благотворного влияния на весь организм.

Самомассаж с проговариванием стишков. «В руки шарик я беру и по пальчикам качу. Шарик сильно пожимаю и ладошку поменяю».

Игра-соревнование «Кто больше». Детям предлагается придумать слова на заданный звук и за каждое слово получить один волшебный шарик. В конце игры подсчитывают количество шариков у каждого игрока и определяют победителя игры.

Игра «Звуковая схема». Для характеристики слова используются массажные шарики трёх цветов: красный, синий, зелёный.

Игра «Раздели на слоги». Детям предлагается взять столько шариков, сколько слогов в слове.

Одной из эффективных форм коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми является проведение интеллектуально-развлекательных игр по типу популярных телепередач: «Что? Где? Когда?», «Поле чудес», «Вопрос на засыпку», «Брейн-ринг», «КВН», «Сто к одному», «Счастливый случай» и др. В них сохранилась соревновательно-конкурсная основа, изменилось лишь игровое оформление.

Вышеперечисленные технологии оказывают существенное влияние на развитие речи детей дошкольного возраста. Они способствуют формированию оригинально мыслящей, творческой, умеющей принимать нестандартные решения личности.

Список литературы

1. Большева Т.В. Учимся по сказке. Мнемотехника для младших дошкольников. 3-4 года. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2021.
2. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. – Минск.: ИВЦ Минфина, 2008.
3. Душка Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников //Логопед. – 2005. - № 5.
4. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. – М.: Сфера, 2015.
5. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. - М.: Парадигма, 2012.

6. Щербинина Г. К. Сказка как средство воспитания // Начальная школа. – 2012. – № 3. – С. 30-35.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Д. Д. Ломовцева

Вопрос о процессе формирования навыка письменной речи у младших школьников с РАС является достаточно актуальным, так как в образовательных учреждениях среди детей с ОВЗ есть учащиеся с расстройством аутистического спектра. От своевременного коррекционного воздействия зависит дальнейшая социализация обучающегося этой нозологической группы.

Необходимо отметить, что в современных исследованиях и программно-методических материалах рассматривается не только проблема детского аутизма, но и довольно объемный круг вопросов о расстройствах аутистического спектра. Отмечается, что многопрофильность расстройств аутистического спектра становится значимой при необходимости определения направлений социализации этой категории детей [2, 3, 4, 9]. Авторы исследований обращают внимание на то, что независимо от этиологии этого нарушения, степень нарушений психического развития при аутизме имеет большие различия и может варьировать от высокого и нормативного развития до умственной отсталости [4, 6, 8, 9]. Для понимания проблем нарушений письменной речи у обучающихся с РАС важно определение особенностей психоречевого развития каждого из них. Данный подход расширяет представления о причинах возникновения дисграфии, механизмах нарушения, симптомах (не ограничивая их ошибками в письме), позволяет и более широко подойти к разработке методов профилактики, диагностики и коррекции нарушений письма у обучающихся с РАС. У этих обучающихся дисграфия является одним из наиболее характерных как речевых расстройств, так и нарушений усвоения школьных умений и навыков [1].

В ходе исследований делается вывод о том, что в процессе подготовки детей с РАС, важным является этап освоение

школьных навыков, направленный на формирование предпосылок учебного поведения. Исходя из особых образовательных потребностей детей с РАС в развитии смыслообразования и для того, чтобы они не осваивали навыки чтения и письма механически и неосмысленно, логика и последовательность коррекционного обучения строится на принципе «от смысла – к технике». Это предполагает создание у детей с РАС исходных представлений о том, что такое «буква», «слово», «фраза» и другие категории, а затем уже осваивали аналитико-синтетический метод чтения и письма. Не менее важным предполагается то, что в ходе обучения необходимо предлагать учебный материал, который тесно связан с личным опытом каждого обучающегося с РАС, с его жизнью в семье. При обучении детей с РАС предлагается уделять особое внимание усвоению каждым из них нового умения при минимальной его технической отработке. По мнению Н.Б. Лаврентьевой это позволит предотвратить опасность перехода вновь освоенных способов действий в аутостимуляцию [7].

Основываясь на подходе, предложенном Н.Б. Лаврентьевой, мы особое внимание в своей логопедической работе с обучающимися 1-х-2-х классов обращаем на формирование исходных представлений о звукослоговой структуре слова [4] и понятий «буква», «цифра», «слово», «предложение».

Предлагаем краткое описание ряда заданий для фронтальных логопедических занятий на тему: «Предложение и слово» с обучающимися 2-го класса с РАС, которое строится по принципу «от смысла – к технике» [7]. Целью этого занятия является уточнение понятия слова как части предложения. Среди задач выделяются образовательные, развивающие и воспитательные задачи. Представим ряд заданий, которые используются в ходе логопедического занятия.

Обучающимся задаются вопросы, на которые они дают ответы:

— Вспомним, что такое наша речь? /Разговор, вопрос, рассказ – это наша речь/.

— Из чего состоит наша речь? /Наша речь состоит из предложений/.

— Из чего состоят предложения? /Предложения состоят из слов/.

- На что делятся слова? /Слова делятся на слоги/.
- Из чего состоят слоги? /Слоги состоят из звуков/.
- Какие бывают звуки? /Звуки бывают гласные и согласные/.
- Как мы произносим гласные звуки? /Гласные звуки произносятся без преграды. Их можно петь и тянуть/.
- Что они образуют? /Они образуют слог/.
- А какими бывают гласные звуки? /Гласные звуки бывают ударные и безударные/.

— Как произносятся согласные звуки? /Согласные звуки произносятся с преградой/.

— Что образует преграду? /Преграду образуют губы, зубы и язык/.

— Какие бывают согласные? /Согласные бывают твердые и мягкие, звонкие и глухие/.

Далее проводится работа с текстом, в ходе которой обучающиеся прослушивают текст.

Наступает утро. В поселке дети собираются в школу. Им это кажется обычным делом. Но пройдет много лет, и они часто будут вспоминать это осеннее утро. Ты подходишь к школе, и тебя встречают друзья.

Далее обучающимся задаются вопросы:

— Это рассказ? /Да/.

— Почему? /Предложения стоят по порядку и связаны по смыслу/.

— А давайте придумаем название этому тексту. /Школьное утро/.

— Кто-то посчитал, сколько в рассказе предложений? /Нет/.

— Тогда я ещё раз прочитаю, а вы посчитайте.

Повторное прочтение текста рассказа, после которой обучающимся необходимо назвать количество слов в предложении и показать соответствующую цифру. С обучающимися уточняется следующее:

— Что такое рассказ? Из чего он состоит? /Он состоит из предложений/.

— Как стоят предложения в рассказе? /Предложения в рассказе стоят по порядку/.

— А как они связаны между собой? /Они связаны по смыслу/.

— Кто запомнил третье предложение? /Им это кажется обычным делом/.

— А теперь послушайте, как я скажу. Делом им кажется это обычным. Я правильно сказала? /Нет/.

— Почему? Что я нарушила? /Нарушен порядок слов в предложении/.

— Почему так нельзя делать? /Потому что слова в предложении должны стоять по порядку и быть связаны по смыслу/.

В ходе логопедического занятия обучающимся предлагается также составить предложение по схеме, которая представлена на классной доске. Вначале учитель-логопед уточняет, что представлено на доске – схемы предложений. Затем каждому обучающемуся предлагается придумать предложение к той схеме, на которую указывает логопед.

Наряду с этими заданиями в ходе логопедического занятия выполняется задание по составлению предложений из слов, которое проводится с использованием карточек со словами. Логопед предлагает обучающимся следующие вопросы:

— Из чего состоят предложения? /Предложения состоят из слов/.

— Как стоят слова в предложении? /Слова в предложении стоят по порядку/.

— Как они связаны между собой? /Они связаны между собой по смыслу/.

— Что выражает предложение? /Предложение выражает законченную мысль/.

Следующим заданием является запись в тетрадь предложений, составленных каждым обучающимся из слов, написанных на карточках. Ученики записывают свои предложения в тетрадь. Логопед задает им вопросы следующего содержания:

— Посчитайте, сколько слов в вашем предложении и запишите в скобочках цифру /Ученики записывают цифру/.

— Начало предложения подчеркните, точку обведите в кружок /Ученики выполняют задание/.

В ходе логопедического занятия также может быть предложено задание по составлению предложений по картинке с последующей записью их в тетради. Каждому обучающемуся предлагаются индивидуальные картинки для составления

предложений. Ученикам необходимо после записи предложения подчеркнуть его первое и последнее слово, а также посчитать количество слов, цифру (запишите в скобочках за предложением).

Одним из интересных и значимых для проведения логопедического занятия по принципу «от смысла – к технике» [7] мы посчитали задание на определение места слова в предложении. Логопед говорит:

— А теперь я буду читать предложения, а вам нужно посчитать, на каком месте в предложении стоит слово «солнце» и записать цифру.

Яркое солнце светит с самого утра.

Небо часто бывает покрыта тучами, а солнце мало греет.

Солнце сегодня очень яркое.

На небе солнце.

Едва не задев крыш домов, солнце медленно поползло вниз.

— Сложите все цифры, которые записали. Какое число получилось? /19/.

— У кого получилось 19, поставьте себе карандашом пятерку.

Хотелось бы отметить, что в ходе логопедических занятий с использованием представленных выше заданий учитель-логопед достигает с обучающимися с РАС исходных представлений о том, что такое «предложение», «слово».

Список литературы

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / М. С. Гончаренко и др. / Под. общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

2. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. / Под. ред. С.А. Морозова. - М.: Изд-во «СигналЪ», 2003.

3. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2014.

4. Веденина М. Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. - № 19. – С. 3-7.

5. Голубева Г.Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010.

6. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981.
7. Лаврентьева Н.Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом. – Автореф. дис..... канд. пед. наук. – М., 2008.
8. Маккерлен Т., Мортлок Д. Аутизм. Практическое руководство для персонала, пер с англ.. - Минск, 2003.
9. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Гусева И. Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребёнку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Том 27. - № 1. – С. 140 – 152.

ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПРИ АФАЗИИ

К. Ю. Максимова

Наиболее трудными для восстановления у пациентов после инсульта являются речевые нарушения в виде афазии. Установлено, что чаще всего афазия возникает вследствие поражения левого, а иногда и правого полушария головного мозга [1, 4].

Наш практический опыт показал, что реабилитацию больных с афазией после инсульта нужно начинать именно в раннем восстановительном периоде (3-6 месяцев), даже если это будет выражаться лишь в некотором улучшении речевых функций. Более позднее начало реабилитации даст еще менее значительные результаты. Далее следует отметить, что уже накоплен значительный исследовательский материал, подтверждающий, что для адекватной речевой реабилитации пациентам с афазией требуется пролонгированный период, который может растянуться на многие годы.

Современные исследователи обращают внимание на необходимость детального исследования речевых нарушений при афазии [1, 2, 3, 4, 6]. Системный анализ нарушений при афазии свидетельствует о проявлениях, охватывающих различные языковые уровни: фонологию, фонетику, лексику, морфологию, синтаксис, стилистику. Исходя из этого, выделяется характеристика четырех составляющих при афазии: нарушение собственно речи и вербального общения; нарушение других психических процессов; изменение личности; личностная реакция на нарушение [1, 2, 4, 8].

Представляем одно из направлений исследования нарушений речи при афазии: синтаксических нарушений, которые касаются понимания и/или производства разговорного или письменного языка. Эти проблемы могут возникать при относительной сохранности воспроизводства и понимания отдельных слов [1, 2, 4].

Для изучения синтаксических нарушений при афазии необходимо наличие тестов на понимание и продуцирование глаголов, предложений и текстов. На это обращается внимание специалистами в области афазиологии. Для исследований комплексных процессов, которые играют значимую роль при понимании предложений и при их производстве, необходима многоаспектная диагностика. Синтаксические нарушения при понимании предложений часто возникают при афазии Брока или у пациентов с выраженными аграмматизмами, однако они описываются также и при других афатических синдромах [2, 4, 6, 7]. Обращается внимание на то, что синтаксические нарушения понимания предложений часто ограничены определенными конструкциями предложений [1, 6].

Для понимания этого процесса значимо то, что по данным исследователей отрицательные предложения представляют большую трудность, чем пассивные. В отрицательных предложениях нужно как-то зафиксировать изменения значения, внесенные трансформацией, тогда как в случае пассивной трансформации значения получаемого и ядерного предложений одинаковы [5]. Например, приводим рассказ родственника одного из пациентов с моторной афазией: «Очень памятный для меня случай. Первые недели болезни мамы. Она сидит на своей кровати. Я стою рядом с ней у столика, на котором что-то готовлю для нее. У меня из рук падает на пол салфетка. Я в сердцах, потому что у меня теперь часто все валится из рук в прямом и переносном смысле, говорю:

— Это – катастрофа!

Мама возражает:

— Никакая катастрофа. Прото упала салхетка.

Раньше она бы сказала:

— Никакая не катастрофа. Просто упала салфетка.

Мне стало очень радостно. Она стала понимать не только обращенную непосредственно к ней речь – у меня восклицание

вырвалось спонтанно и отвлеченно. Она услышала, поняла, отреагировала и высказала свое мнение, мол, не беспокойся по пустякам... Я с тех пор частенько себе внушаю: «Никакая катастрофа».

Анализируя ответ больной с афазией, необходимо отметить, что смысловое ядро предложения было понято, но отрицательное предложение с использованием частицы НЕ оказалось сложным для произнесения больной. Она в контексте ситуации не зафиксировала изменения значения, внесенные трансформацией отрицательного предложения.

Как раз в приведенном случае, пациентка семантически все-таки кое-как трансформировала услышанное чужое утвердительное высказывание в свое собственное отрицательное: «Катастрофа. – Никакая катастрофа». Из двойного отрицания «никакая не...», она оставила более длинное слово «никакая». Обратим внимание на то, что двойное отрицание характерно для русского языка, оно придает большую выразительность высказыванию. Интересно, пациентка отказалась от избыточной экспрессии из-за затрудненной артикуляции, или разрушенные нейронные связи уничтожили в ее голове языковую конструкцию, которой она прежде владела?

Для понимания семантического фактора мы обратили внимание на то, что исследователи рассматривают обратимые и необратимые предложения в пассивной и активной форме. В обратимых предложениях любое существительное может выполнять как роль субъекта, так и роль объекта. В необратимых предложениях взаимозамена субъекта на объект ведет к появлению бессмысленного по содержанию предложения. Д. Слобин и Дж. Грин обнаружили, что оценка таких необратимых пассивных предложений требует не больше времени, чем оценка соответствующих активных предложений. Это объясняется тем, что в таких случаях, независимо от формы предложения, очевидно, какое из существительных является субъектом, а какое — объектом [5].

В процессе обследования пациентов с афазией мы установили, что им оказывается очень сложно понимать предложения, которые строятся по схеме «субъект – глагол – объект», «объект – глагол – субъект». Например: «Сын зовет отца» – прямой порядок слов. Обратный порядок слов возможен при таком построении предложения: «Отца зовет сын».

В ходе экспериментального исследования, которое проводилось на базе СПбГБУЗ «Городская больница №40» (Санкт-Петербург) с двадцатью пациентами с сенсорной и моторной афазией средне-грубой степени выраженности на восстановительном и резидуальном этапе реабилитации, мы установили, что у всех пациентов возникают сложности при понимании субъектных и объектных придаточных предложений.

В ходе первичной диагностики пациентов с афазией мы также изучали, влияет ли длина предложения на понимание смысла предложения.

Все результаты интерпретировались нами относительно пациентов с афазией. Решающим фактором для проведения диагностики всегда является достигнутый уровень способностей, причем при способностях в рамках нормы. Если же способности не пострадали или пострадали незначительно, то мы продолжали диагностику для определения программы логопедической работы по преодолению синтаксических нарушений при афазии.

Для этого мы использовали диагностику, которая состоит в общей сложности из 80-ти, исключительно обратимых предложений для соотнесения их, подкрепленных изображением ситуации предложения на картинках. Пациентам предлагалась на каждое предложение одна целевая картинка и одна отвлекающая картинка с изображением, частично или полностью не совпадавшим с текстом предложения (далее – целевая картинка, отвлекающая картинка). Мы использовали предложения и наборы картинок к ним, согласно параметрам расположения слов в предложении (по 40 предложений субъект-глагол-объект и объект-глагол-субъект), а также морфологическую маркировку (по 40 предложений с числительными и с падежными признаками) [8].

Для нас было значимо в ходе диагностики установить, как влияет порядок слов в предложении на понимание, т.е. понимают ли лучше пациентами с афазией предложения с прямым порядком слов или с обратным порядком слов. Например: «Мне уже много лет» – прямой порядок слов. Обратный порядок слов – «Много лет уже мне».

Продолжение более детальной диагностики мы проводили только в том случае, если результаты ключевой диагностики

давали значимые показатели. Для пациентов, у которых сохранилось понимание предложений с прямым и обратным порядком слов или было нарушено незначительно, могли рассматриваться в более детальной диагностике все 80 обратимых предложений для понимания на слух с соотносением предложения и картинки (целевая картинка, отвлекающая картинка). Проводя анализ результатов диагностики с пациентами с сенсорной и моторной афазией средне-грубой степени выраженности, мы изучали, имеет ли влияние порядок слов, т.е. понимаются ли лучше этими больными канонические предложения с прямым порядком слов, чем предложения с обратным порядком слов?

Наряду с этим мы исследовали влияние синтаксической комплексности, т.е. понимаются ли лучше предложения простой синтаксической структуры, чем предложения сложной синтаксической структуры?

Наше исследование понимания предложений у пациентов с дефицитом понимания при афазиях позволяет утверждать, что показатели при вводной диагностике часто сохранены. В ключевой и углубленной диагностике имеет место гетерогенный характер, который не определяется на основании показателей в других тестовых системах, как, например, Аахенский тест [7].

Наша работа с пациентами с афазией состояла из двух этапов – начинали с канонических предложений с прямым порядком слов, а затем постепенно вводили неканоническое предложение.

Мы установили, что использованные нами методы дают возможность проводить специфическое обследование синтаксической обработки при афазии и, соответственно, когнитивно-ориентированную терапию и развитие.

Материалы могут быть использованы для дальнейшего исследования индивидуальных случаев при синтаксических нарушениях, а также для последующего восстановления речи при афазии.

Список литературы

1. Алферова В.В. Прогноз постинсультной афазии / В.В. Алферова, В.М. Шкловский, Е.Г. Иванова, Г.В. Иванов, Л.А. Майорова, А.Г. Петрушевский, С.В. Купцова, А.Б. Гехт. // Журнал Неврологии и психиатрии, 4, 2018. – С. 20-29.

2. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. — М.: МГУ, 1975.- 143 с.
3. Балунув О.А. Роль некоторых социально-бытовых факторов в формировании адаптации у больных, перенесших инсульт / О.А. Балунув, Ю.В. Коцюбинская // Неврологический журнал. 2001. - № 6. - С. 28-30.
4. Бейн, Э.С. Восстановление речи у больных с афазией / Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова, Т.Г. Визель. - М.: Медицина, 1982. – 183 с.
5. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. Перевод с английского Е. И. Негневицкой/ Под общей редакцией и с предисловием А.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1976.
6. Schröder, A. Duden Institute für Lerntherapie Berlin, 2013. - <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/6617>
7. Huber, W., Poeck, K., Weniger, D. & Willmes, K.). Der Aachener Aphasia Test (AAT). Göttingen: Hogrefe, 1983.
8. Schröder, A., Lorenz, A., Burchert, F. & Stadie, N. KOMPLEXE SÄTZE. Störungen der Satzproduktion: Materialien für Diagnostik, Therapie und Evaluation Hofheim: NAT-Verlag., 2009.

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

А. А. Мартынова

Текущий процесс информатизации обеспечивает переход общества от постиндустриального типа развития к «информационному» [2, 3]. Используя компьютерные технологии в своей жизни, мы не только упрощаем ее, но и во многом усовершенствуем. В работе педагога очень важным является владение и применение в образовательном процессе средств информационных технологий.

Всемирная информационная компьютерная сеть прочно обосновалась в нашей жизни. Интернет используют для общения, обучения, поиска информации, покупки товаров и многого другого. Современные дети родились, развиваются и растут в окружении компьютерных технологий. Это позволяет активно решать коммуникативные и познавательные задачи. Задача

педагога состоит в том, чтобы направить деятельность родителей в этой области в необходимое для образования и воспитания русло, научить использовать информационные технологии в педагогических целях.

Для решения воспитательных и познавательных задач в ходе реализации требований образовательных стандартов передо мной возникла необходимость выбора такого ресурса, который будет актуален и целесообразен для дистанционного взаимодействия с родителями. Таким образом было решено создать персональный сайт.

Персональный сайт педагога имеет в качестве доминирующей составляющей педагогический аспект и решает конкретные цели и задачи, которые поставил перед собой автор и создатель сайта [1].

Основной целью создания моего сайта учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи стала дистанционная поддержка родителей дошкольников для расширения информационного образовательного пространства детей, как дополнение к текущим занятиям или в период пропуска ребёнком занятий, для поддержания и закрепления полученных навыков в каникулярный период.

Для удобного использования сайт разделен на вкладки. Во вкладке «О специалисте» гости сайта могут познакомиться с педагогом. Узнать информацию об образовании, стаже работы, о личности педагога, о его увлечениях и жизни вне дошкольного учреждения. В этой же вкладке представлено электронное портфолио, в котором отражены профессиональные достижения и успехи, можно прочитать публикуемые педагогом методические материалы и статьи, узнать о режиме работы в учреждении и в форме обратной связи задать волнующие вопросы или поделиться впечатлениями.

Вкладки «Методическая копилка», «Родителям» представляют методический материал.

Вкладка «Родителям» самая объемная и наполненная, так как она представляет собой основной инструмент сайта – сопровождение и методическую поддержку родителей. Просветительская роль этого раздела очень значима в работе учителя-логопеда.

Всё то, что говорится на родительских собраниях можно еще раз внимательно прочитать здесь, найти ответы на вопросы о развитии и воспитании ребёнка. Прочитать о нормах речевого развития, найти игры и варианты занятий для детей с тяжёлыми нарушениями речи, игры для развития дыхания, видео для артикуляционной гимнастики, игры для развития мелкой и общей моторики, чувства ритма, равновесия и прочее. Эта информация находится в открытом доступе для всех желающих.

Важным и основным элементом сайта является объединение родителей детей, которые посещают группу компенсирующей направленности. Это объединение создано с помощью сервиса Google Класс – бесплатный веб-сервис. Он призван упростить создание, распространение материалов безбумажным способом. Основная цель Google Класс – упростить процесс обмена файлами между участниками образовательного процесса. Google Класс помогает педагогу распределять задания и эффективно взаимодействовать с родителями воспитанников. Google Класс сочетает в себе: Google Диск, где происходит накопление и хранение информации как педагога, так и родителей, общение происходит через почту Gmail, которая является наиболее защищенной и безопасной от вирусов, существует возможность использования календаря Google для планирования публикаций педагогом и просмотра родителями опубликованных материалов. Календарь предоставляет возможность поставить уведомление, которое напомнит о предстоящих событиях и не даст его пропустить. Существует возможность использования сайта в мобильном приложении, это добавляет удобства в обмене информацией между педагогом и родителями [1]. Доступ в закрытое объединение родителей происходит по персональному приглашению в classroom через электронную почту. Для родителей на моём сайте существует 3 объединения. Это «Еженедельные рекомендации логопеда», направленные на повторение с целью закрепления полученной информации, навыков в ходе логопедических занятий в детском саду или для самостоятельного формирования навыков у ребёнка родителями в случае пропуска. Это объединение является отличной альтернативой индивидуальной тетради воспитанника, куда педагог вносит свои записи.

Родители на сайте получают методическую информацию по работе с каждой буквой, с которой еженедельно знакомятся дети на занятиях, выполняют задания на выбор в любое удобное для них время и имеют возможность посмотреть мультфильм, который я подобрала и разместила. Мультфильм рассказывает с какой буквой будем знакомиться в следующий раз. Это повышает интерес ребёнка к занятиям в детском саду.

Во всех закрытых объединениях classroom существует возможность добавлять видео с занятий, фото работ детей, через форму обратной связи обмениваться впечатлениями и задавать вопросы. Это экономит время связи педагога и родителей, делает коррекционный процесс более мобильным за счет быстрого обмена файлами между логопедом и родителями.

Сайт является комбинированным, объединённым педагогической темой. Сочетает в себе визитку педагога, образовательно-просветительский ресурс для родителей, детей и коллег и размещает на своей площадке закрытое объединение родителей группы. Для удобства и соблюдения качества предлагаемой информации соблюдены основные правила оформления сайта: единая тематика оформления, спокойные тона, иллюстрации, соответствующие материалам, исключена анимация, реклама, страницы не перегружены картинками и трудночитаемым шрифтом, удобная навигация, сайт открывается во всех браузерах и мобильных устройствах. Информация о педагоге полная и достоверная, методические материалы интересны, полезны и актуальны аудитории, на которую рассчитан сайт. Наличие интерактивности создает возможность «живого» общения. Сайт решает поставленные задачи: осуществление дистанционной связи педагог – родитель, педагог – педагог, осуществление мотивации и поддержки, накопление методического материала, возможность постоянного доступа к материалам. Всё это делает коррекционную работу непрерывной и более эффективной. У детей реже случаются «откаты» из-за пропуска занятий.

Таким образом, мой сайт в полной мере является рабочим инструментом в дистанционном консультировании и взаимодействии всех участников образовательно-воспитательного процесса, а также инструментом профессионального развития педагога.

Список литературы

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%B9%D1%82%D1%8B_Google.
2. Костюк В.Н. Информация как социальный и экономический ресурс // М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
3. Новиков М.Ю. ORCID: 0000-0002-6772-2759. Веб-сайт педагога как инструмент профессионального развития

СОВРЕМЕННЫЕ ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А. В. Мингалеева

Дистанционное обучение на данный момент является одной из самых инновационных технологий в системе современного образования. Новые реалии в условиях эпидемиологической ситуации заставили иначе взглянуть на традиционное образование, подтолкнули к поиску новых путей и возможностей. Возникла необходимость выхода на новый формат взаимодействия всех членов педагогического процесса. Перед специалистами встал вопрос о переходе в дистанционный режим обучения, чтобы оказать помощь детям с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в освоении программы дошкольного образования. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – это современные мультимедийные технологии, которые дают возможность к усвоению детьми образовательных программ. Главная цель дистанционного обучения – возможность получить коррекцию речевых нарушений ребенка на дому, а также консультативную помощь родителям. Дистанционное обучение заключается в том, что детям в доступной форме предлагается коррекционно-развивающий материал без возможности непосредственного взаимодействия с педагогом [1, 2, 3]. Категория детей с ТНР представляет собой широкую группу обучающихся с речевой патологией. Однако, несмотря на дефекты речи, у детей чаще всего в достаточной мере сформированы познавательные процессы и учебное поведение, что создает благоприятную среду для дистанционного обучения. Реализация образовательной программы для детей с ТНР в дистанционной форме

предусматривает особые образовательные потребности воспитанников. Педагогу следует учитывать особенности звуковой и смысловой стороны речи обучающихся, которые в дальнейшем без систематической и последовательной работы препятствуют полноценному овладению речью. Специалистом также должны быть учтены трудности планирования собственной деятельности у детей с ТНР, нарушения концентрации и переключения внимания, объем памяти, особенности эмоционально-волевой сферы и т.д. Для детей с речевыми нарушениями разработано множество интерактивных игр и презентаций, способных мотивировать ребенка и разнообразить работу учителя-логопеда. Однако при организации образовательного процесса в дистанционной форме необходимо обеспечить тщательный отбор учебного материала с учетом особенностей речевого развития детей. Важно, чтобы предлагаемые детям задания учитывали их актуальный уровень речевого развития и находились в зоне ближайшего развития. В соответствии с техническими возможностями участниками образовательного процесса определяется набор электронных ресурсов и приложений. Основное условие – наличие компьютерного оборудования или средства связи (компьютера, ноутбука, телефона, планшета) и доступа к интернету. Педагогу рекомендуется использовать персональный компьютер или ноутбук с выходом в интернет, чтобы создавать и использовать доступные для дошкольников ресурсы, предоставлять родителям текстовые, видео или аудио консультации, организовывать обратную связь.

При организации дистанционного образования необходимо учесть особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и особенности их психофизического развития. Занятия с использованием компьютерной техники должны строго регламентироваться по длительности и по их количеству в соответствии с возрастными возможностями детей. Организация и режим занятий детей дошкольного возраста с использованием компьютерной техники должны соответствовать требованиям СанПиН «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» (2.2.2./2.4.1340-03 и 2.4.1.2660-10). Непрерывная продолжительность работы с компьютером в форме развивающих игр

для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6-7 лет – 15 минут. Нормативы количества занятий: 1-2 занятия в неделю. Санитарно-эпидемиологические требования к просмотру изображений на мониторе компьютера для детей более раннего возраста (до 5 лет) не разработаны. Современные дистанционные технологии позволяют организовывать как индивидуальные, так и групповые формы обучения.

Дистанционные образовательные ресурсы для детей с ТНР могут быть представлены в виде мультимедийной презентации или интерактивной игры. Мультимедийная презентация даёт возможность преподнести информацию в наглядной форме. Занятия в виде интерактивной игры интересны детям, эмоциональны, они позволяют задействовать зрение, слух, воображение. Дети с ТНР испытывают значительные затруднения при восприятии на слух близких звуков, определении их акустического и артикуляционного сходства и различия. У детей с речевыми нарушениями наблюдается несформированность лексических средств и грамматического строя речи. Специально разработанные игры и презентации помогают в коррекции данных нарушений. Дистанционные образовательные технологии позволяют родителям при помощи педагогов эффективно и грамотно организовать образовательную деятельность детей дома. Роль педагога – создать условия для обучения, заинтересовать ребенка. Дистанционное обучение предполагает, что ребенок осваивает материал на расстоянии. Однако не все дети в дошкольном возрасте имеют необходимые навыки самоорганизации и усидчивости. Многое зависит от индивидуальных особенностей ребенка, поэтому не исключается выполнение только части заданий.

Большую роль здесь играет помощь родителей в процессе обучения. Так, например, коррекция звукопроизношения у детей с ТНР может осуществляться только при помощи «опор»: визуальную (показ артикуляции логопедом на себе, показ руками, показ муляжей и артикуляционных профилей), слуховую (акустический образ звука), кинестетическую (создание кинестетических опор), осязательную. И если с визуальной и акустической опорами в дистанционном формате работа не представляет особых трудностей, то кинестетические и

осязательные опоры возможно сформировать только при активной помощи родителей, которым логопед дает подробную инструкцию. Внедряя дистанционные образовательные технологии в коррекционно-образовательную деятельность дошкольников, педагоги повышают и уровень педагогической компетентности родителей, родители становятся равноправными участниками образовательных отношений. Подводя итоги, стоит признать необходимым использование дистанционных технологий в учебно-воспитательном процессе для детей с особыми образовательными потребностями. Однако внедрение дистанционных технологий не означает, что они полностью заменят традиционную методику обучения, а будут являться лишь её составной частью. Ведь современная педагогическая технология – это комплекс методов, приемов и форм организации учебно-воспитательной деятельности [3].

Список литературы

1. Андреев, А.А. Введение в дистанционное обучение. – М.: МЭСИ, 1997.
2. Буймestру И.А. Использование дистанционных технологий в детском саду: взгляд воспитателя / /Образование и воспитание. – 2020. - № 4. – С.7-10.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998.
4. Никуличева Н. В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. пособие. – М.: ФИРО, 2016.

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

М. В. Михеева

Вести образовательную деятельность с обучающимися с системными нарушениями речи, у которых речь либо отсутствует, либо представлена отдельными вокализациями, очень сложно. Исходя из анализа научных исследований и нашей научно-практической деятельности, мы можем констатировать,

что взрослые – участники образовательного процесса и обучающиеся с системными нарушениями речи испытывают трудности в понимании друг друга, что значительно снижает, а иногда делает невозможным вступление в коммуникацию всех участников этого процесса [1, 3, 5, 8]. Многие дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) не имеют устной речи или она настолько минимизирована, что другим людям трудно или невозможно ее понять [1, 3, 4, 8]. Все вышеперечисленные факторы препятствуют полноценному взаимодействию ребенка с окружающим миром, его социализации и адаптации в обществе.

Для овладения социальными контактами обучающимся с ТМНР важно понимание того, какие средства коммуникации они могут использовать в образовательной среде и в повседневных контактах с окружающим социумом [1, 8, 9]. Это означает, что необходимо научить таких детей пользоваться альтернативными и вспомогательными средствами общения (жесты, мимика, системы символов, пиктограммы). В то же время обучение строится таким образом, что невербальные средства становятся предпосылкой, а не препятствием для овладения вербальными средствами общения. Для категории обучающихся с ТМНР, не овладевших вербальными средствами общения, использование невербальных средств общения станет обходным путем в организации и успешной социализации в обществе. Используя невербальные (альтернативные) средства общения и обучения обучающихся с ТМНР, педагоги компенсируют отсутствие полноценной речевой деятельности у детей без речи, помогают этой категории детей выражать свои потребности, желания и запросы, создают основу для развития речевой и познавательной активности детей.

Наш практический опыт показал, что педагогу, работающему с обучающимися с ТМНР, необходимо познавать и систематизировать свои знания о том, как возможно устанавливать контакт с каждым обучающимся с ТМНР. Главной целью для организации и осуществления образовательного процесса с обучающимися с ТМНР является поиск и определение альтернативных средств общения, с помощью которых учитель-логопед, учитель начальных классов, а затем и старших классов,

может удовлетворить потребности и понять желания этой категории обучающихся. Таким образом, для организации обучения среди детей с ТМНР необходимо создавать специальные условия реализации образовательных программ [7, 9].

Для этого мы провели исследование возможностей использования альтернативной и дополнительной коммуникации для развития навыков взаимодействия обучающихся с ТМНР. Был изучен характер графического восприятия обучающихся с ТМНР. Для этого мы использовали различный стимульный материал, который представлен в «Программе обучения учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью» [6]. Этот материал структурирован по тематическим блокам: «Это — Я», «Мои игрушки», «Моя семья», «Мой дом», «Я в школе», «Мир цвета и звуков», «Мир животных», «Мир растений», «Явления природы», «Мир людей», что обеспечивает эмоциональное и социально-личностное развитие детей, формирование их представлений о себе, об окружающей предметной и социальной действительности. Количество предъявляемого стимульного материала определяется возрастом обучающихся с ТМНР и содержанием Программы. Предлагаем возможную тематику по блокам для стимульного материала.

Первый класс. Вводятся пиктограммы: игрушки, кукла, мяч, машина, мама, папа, ребенок, дедушка, бабушка, нос, голова, ухо, глаза (исходя из возможностей учащихся).

Второй класс. Вводятся пиктограммы: рот, руки, ноги, брат, сестра, собака, лошадь, кошка, солнце, снег, снежинка, луна, туча, дождь, плакать, есть, кубики, барабан, заяц, медведь и др.

Система оценки учитывает:

– проявляет ли ребенок интерес к предъявляемому стимульному материалу («интерес» означает всякую реакцию, появляющуюся у ребенка, осознающего, что перед ним представление реальности, а не просто кусочек бумаги);

– нуждается ли ребенок в «управляемом» распознавании (в участии/помощи учителя-логопеда) стимульного материала (отмечается количество, вид изображений, характер и эффективность участия /помощи).

Ход исследования: обучающемуся предлагается рассмотреть:

а) фотографии;
б) картинки (реалистические изображения);
в) рисунки, содержание которых легко осмысливается, даже если оно стилизовано, и предлагается показать названное учителем-логопедом.

Инструкция: «Покажи, где...»

Система оценки также учитывает:

- количество названных изображений;
- способ называния (вокализация, звукоподражание, слог, слово, псевдослово);
- вид изображений;
- нуждается ли обучающийся в помощи;
- характер и эффективность помощи.

Уровень оценки может быть представлен следующим образом.

Высокий – обучающийся проявляет интерес к предъявляемому стимульному материалу, независимо от его сложности; самостоятельно показывает большинство названных изображений.

Средний – обучающийся проявляет интерес только к реалистическим изображениям; узнает большинство из них; нуждается в «управляемом» распознавании (помощи учителя-логопеда) более сложного стимульного материала; помощь выражается в активном привлечении внимания; помощь эффективна.

Низкий – обучающийся не проявляет интерес даже к реалистическим изображениям; узнает их незначительное количество; нуждается в «управляемом» их распознавании или даже в обучении; помощь в виде активного привлечения внимания, в виде образца/алгоритма выполнения задания не эффективна.

Анализ результатов изучения возможностей использования альтернативной и дополнительной коммуникации детьми с ТМНР позволил выделить две большие группы обучающихся: учащиеся, которые нуждаются в формировании базы, основ взаимодействия и учащиеся, нуждающиеся в символических средствах коммуникации. Отметим, что овладение символическими средствами общения не означает сформированность базовых основ коммуникации. Исходя из этого деления, мы предлагаем диагностический комплекс, состоящий из трех блоков:

- семиуровневая шкала взаимодействия – для оценки уровня базовой коммуникации;
- матрица коммуникации, всесторонне оценивающая функциональные аспекты общения;
- оценка понимания речи

Понимание речи – важный показатель наших дальнейших стратегий: в случае непонимания (либо ограниченного понимания речи) обучающимся с ТМНР со сформированной символической функцией педагогам нужно использовать в качестве основных при обращении к ученику.

Предложенные инструменты, на наш взгляд, являются простыми и информативными средствами оценки и построения программы коррекционно-образовательной работы с обучающимися с ТМНР в условиях реализации коррекционно-развивающей работы – логопедической работы, а также урочной и внеурочной деятельности. Немаловажно, что каждая из диагностик – матрица коммуникации и семиуровневая шкала выделяет «педагогическую мишень» или зону ближайшего развития, помогая педагогам в построении программы коррекционно-образовательной работы с обучающимися с ТМНР.

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникация для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебно-методическое пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017.
2. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Я – ребенок. И др.: Упражнения с пиктограммами. – М.: Дрофа, 2007-2008.
3. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.
4. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития: в 3 ч. / РБОО «Центр лечебной педагогики»; ред. А. Пайкова; пер. с англ. Е. Мельникова. М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2011-2012.

6. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.; Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. - СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011.

7. Рудакова Е.А. Разработка индивидуальной программы обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Рудакова, О.Ю. Сухарева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2014 - № 3 - С. 20–22.

8. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014.

9. Царёв А.М. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ / А.М. Царёв, Л.А. Головчиц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. - № 3. - С. 12–19.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ж. В. Новожилова, В. Д. Колесникова

Применение в коррекционно-образовательном процессе специальных компьютерных игр и программ, предусматривающих закономерности и специфики развития детей с общим недоразвитием речи, разрешит увеличить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить возникновение у них нарушения письменной речи, уменьшая риск социальной дезадаптации младших школьников.

Используя интерактивные игры и программы в логопедической работе с детьми, мы ставим следующие цели: развитие навыков звукобуквенного анализа и фонематического слуха; активизация артикуляционного аппарата и формирование правильного звукопроизношения; активизация словаря,

уточнение и обогащение словаря; развитие и коррекция грамматического строя речи; развитие связной речи.

Мы решаем следующие задачи, которые кратко представим.

1. Задачи ознакомительные: знакомство с правилами поведения при работе с компьютером; ознакомление детей с компьютером и программами обеспечения.

2. Задачи коррекционные: развитие и формирование у детей речевых средств: звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза, грамматического строя речи, связной речи; развитие и формирование предпосылок к учебной деятельности: осознание цели, решение поставленных задач, понимание поставленной цели, оценка результатов деятельности; развитие знаковой функции сознания; развитие психических функций.

3. Творческие задачи: развитие воображения; развитие познавательной активности.

Введение компьютерных технологий сейчас – это не модное веяние, а требование закона «Об образовании» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, что является первой ступенью образования и, конечно, в это время главное – адаптировать ребенка к информационно-коммуникативной деятельности, для обеспечения каждому ребенку одинаковых исходных возможностей для дальнейшего эффективного обучения в школе.

Информатизация образовательной среды содержит в себе оснащение её современной техникой, что позволяет в полной мере применять компьютерные технологии. В наше время введение компьютерных технологий представляется новизной в образовательном процессе.

Интерактивные возможности позволяют использовать озвученные логопедические игры, что привлекает детей гораздо больше, чем простое использование доски с мелом или маркером. Существенно увеличивает результативность работы учителя-логопеда.

Мы используем интерактивные игры как при подгрупповой, так и при индивидуальной работе с детьми, выполняя артикуляционную гимнастику, а также в образовательной деятельности при подготовке к обучению грамоте, в развитии связной речи и формировании лексико-грамматических категорий. Всё это

гармонично включается в структуру образовательной деятельности в соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования.

На логопедических занятиях специалистами используются различные ИКТ. Чаще всего это могут быть как готовые продукты, так и самостоятельно разработанные.

Например, серия интерактивных обучающих игр, созданных издательством «Экзамен-Медиа» направленная на систему многоплановой работы с детьми дошкольного возраста по ключевым направлениям развития детей, определенная Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Работая над звукопроизношением, используем компьютерную программу «Домашний логопед». Эта программа ориентирует на автоматизацию уже поставленных звуков, предоставляя больше 500 живописных слайдов-картинок. Ребёнок самостоятельно или при помощи взрослого ищет слова-названия на определённый звук. В данной программе имеются звуковые образцы правильного звукопроизношения. Мини-игра «Угадай-ка» притягивает интерес к звукам окружающего мира, совершенствуя тем самым фонематическое восприятие. В коррекционной работе с детьми мы используем специально разработанные компьютерные игры и программы: «Игры для Тигры», «Дельфа 142», «Мерсибо».

Интерактивные программы являются для учителя-логопеда не просто элементом содержания коррекционного обучения, а дополнительным комплектом возможностей коррекции особенностей в развитии ребенка.

Мы убедились в высокой результативности занятий с использованием интерактивных игр и программ. Применение интерактивных технологий позволяет делать ход обучения и развития ребенка довольно простым и эффективным, раскрывает новые возможности специального образования.

Список литературы

1. Горячев А.В. Все по полочкам: пособие для дошкольников 5-6 лет / А.В. Горячев, Н.В. Ключ – М.: Баласс, 2008.
2. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М.: Мозаика-синтез, 2011.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА «БУКВЕННЫХ ЖЕСТОВ»

Е. Н. Оишкина

На современном этапе развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе могут обучаться дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в том числе с моторной алалией. Речь учащегося с моторной алалией практически непонятна для окружающих. При отраженном проговаривании он продуцирует только приблизительный контур, неясный звуковой комплекс вместо слова, употребляет несколько вариантов искажения одного и того же слова. У детей с моторной алалией с трудом формируются тонкие двигательные координации речевого аппарата, они не могут найти правильную последовательность звуков в слове, с трудом переключаются от одного слова к другому. Из-за бедной речевой практики и несформированности языковых обобщений у них не формируется готовность к овладению грамотой. Обучение детей с моторной алалией требует применения специальных методов, приемов и средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью. Детей с алалией рано начинают обучать грамоте – это расширяет их речевые возможности. Прочитанный и записанный материал лучше закрепляется, обеспечивает формирование речевой деятельности. Грамота помогает ребенку осваивать структуру слов и фраз, через чтение и письмо он контролирует свою речь [2, 3, 4].

Важным для успешной логопедической работы с ребенком-алаликом является привлечение разных анализаторов – слухового, зрительного, тактильного, кинестетического, а также использование дополнительных опор, в том числе знаково-символических средств. В научной литературе доказана филогенетическая связь между развитием движений и формированием произношения. Например, сочетание речи с движениями широко используется в коррекции речи детей с нарушениями слуха [1]. Также существуют различные методики, которые помогают детям с интеллектуальными нарушениями запоминать буквы с опорой на

жест. Например, методика доктора Кристель Манске основана на том, что каждой букве (звуку) соответствуют определенный жест или действие, имеющие с ними ассоциативную или смысловую связь, что помогает детям с синдромом Дауна быстрее запоминать буквы [5]. С нашей точки зрения, использование определенных жестов также может помочь учащемуся с моторной алалией запомнить артикуляцию звуков, соотнести графему с определенным звуком, овладеть навыком слогослияния, облегчить процесс запоминания последовательности звуков в словах. При формировании навыка чтения у младшего школьника с моторной алалией нами был разработан и апробирован метод «буквенных жестов». Он заключается в том, что при чтении слов обучающийся последовательно обозначает буквы (слоги слияния) жестами с одновременным проговариванием звуков. При использовании данного метода важно соблюдать несколько правил.

Правило первое: знакомя ребенка с буквой, называем ее так, как произносится звук: Б - [Б], а не [БЭ], Р - [Р], а не [ЭР] и т.д.

Правило второе. При подборе жестов, обозначающих буквы, важно учитывать несколько принципов: доступность – обозначение каждой буквы продумано логопедом с учетом того, что движения рук (жесты) должны быть несложными при выполнении, легко запоминающимися; связь с фонетическими характеристиками – жест по возможности должен помочь ребенку вспомнить положение органов артикуляции при произнесении соответствующего звука, направленность воздушной струи, особенности работы голосовых связок и т.д.; осмысленность – жест также может поддерживать смысл, присвоенный данной букве (например, при обозначении буквы Я прикладываем ладонь к груди).

Описание жестов для обозначения гласных (изолированно или в закрытом слоге, типа АМ, ОТ и т. д.): буква А: горизонтально расположенный указательный палец опускается от подбородка вниз (жест показывает, что при произнесении [а] рот широко открывается); буква О: кончиком указательного пальца «рисует окружность» перед губами (жест передает положение губ при произнесении звука [о]); буква У: вертикально расположенный указательный палец движется от губ вперед и немного вверх (движение передает вытягивание губ вперед при произнесении звука [у]); буква Э: указательный и большой палец

ведущей руки образуют «дугу» (в горизонтальной плоскости) и кончики пальцев приближаются к щекам чуть дальше от уголков губ; буква И: кончик вытянутого указательного пальца (расположенный вертикально) движется от уголка губ в сторону (как бы «растягивая» губы в улыбку); буква Ё: вытянутый указательный палец (расположен вертикально) движется от губ вверх вправо; буква Я: прикладываем ладонь к груди; буква Е: вытянутая рука (предплечье) с раскрытой ладонью описывает дугу перед собой (слева направо – для правой); буква Ё: рука согнута в локте, ладонь слегка сжата в кулак (перед грудью), на Ё опускаем кулачок вниз; буква Ю: рука согнута в локте, на Ю направляем открытую ладонь от себя вправо.

Обозначение жестами согласных: буква М: сводим кончики пальцев в «щепотку» (большой палец вниз), что обозначает смыкание губ при произнесении звука [м]; буква Н: кончик указательного пальца дотрагивается до крыла носа; буква Л: соединение кончиков большого и указательного пальцев; буква Р: кисть руки находится на уровне подбородка, вытянутый вверх указательный палец делает 2-3 быстрых колебательных движения влево-вправо с малой амплитудой; буква Й: кисть руки расположена на уровне груди (ладонь обращена к груди), большой палец вытянут под углом в 90 градусов; 4 пальца делают резкое движение по направлению к груди (как будто подзываем кого-то), большой палец остаётся неподвижным; буква С: горизонтально расположенная кисть руки (ладонью вниз) расположена у подбородка (положение напоминает о том, что при произнесении [с] кончик языка находится за нижними резцами, и помогает ощутить прохладную воздушную струю); буква З: жест такой же, как для буквы С, однако кисть руки находится под подбородком на уровне голосовых связок; буква П: рука согнута в локте (предплечье расположено вертикально), пальцы слегка сжаты в кулак, на [п] – пальцы резко разжимаются, что напоминает о мгновенном «взрывном» выдохе при произнесении данного звука; буква Б: аналогично жесту для буквы П, на уровне голосовых связок; буква Т: рука согнута в локте, кисть руки находится перед грудью, при произнесении [т] кисть сжимается в кулак (большой палец сверху); буква Д: рука согнута в локте, кисть руки находится перед грудью, при произнесении

[д] кисть сжимается в кулак (тыльная поверхность кисти сверху, большой палец снизу); буква К: локти прижаты к туловищу, кисти сжаты в кулаки (тыльная поверхность кисти сверху, большой палец снизу); при произнесении [к] одновременно переводим кисти из горизонтального в вертикальное положение – как будто ломаем палку; когда ребенок усвоит этот жест, он может выполнять его одной рукой; буква Г: локоть прижат к туловищу, предплечье в вертикальном положении, кисть принимает форму буквы Г (пальцы располагаются под углом 90 градусов к предплечью, большой палец прижат к кисти и направлен вверх); буква Ф: кончики указательного и среднего пальцев касаются подбородка под нижней губой и делают еле заметное движение вверх; буква В: кончик указательного пальца касается подбородка под нижней губой и делает еле заметное движение вверх; буква Ш: ладонь расположена перед губами (пальцы направлены вверх и слегка разведены, большой палец направлен вправо), при произнесении [ш] кончиками пальцев ощущается сильная тёплая струя воздуха; буква Ж: жест как при произнесении [ш], только кончики пальцев расположены на уровне голосовых связок; буква Ц: жест как при произнесении звука [ш], но ладонь делает 2-3 быстрых колебательных движения с малой амплитудой из стороны в сторону; буква Ч – кончик большого пальца касается указательного пальца, слегка поворачиваем кисть в направлении от себя (как будто поворачиваем ключ в замке); буква Ц: указательный палец подносим к губам, изображая жест «тихо»; буква Х: указательный палец расположен горизонтально перед губами, а большой палец направлен к уху (положение большого пальца напоминает, что при произнесении [х] язык отодвигается вглубь ротовой полости).

Правило третье. При чтении слога слияния гласная буква обозначается как «направление». Например, при чтении слога МА пальцы, соединенные в жест для обозначения буквы М, движутся вниз от подбородка, при чтении слога МО – по окружности перед губами, при произнесении МИ – от угла губ вправо и т.д.

Правило четвертое. При чтении сочетания согласной буквы и Ь знака (МЬ, ЛЬ, ТЬ и т.д.) используем жесты для согласных букв, но при этом делаем 2–3 быстрых колебательных движения кистью руки с малой амплитудой из стороны в сторону.

Правило пятое. «Буквенным жестам» обучаются также родители ребенка, учитель начальных классов, школьные специалисты, чтобы использовать данный метод в работе с учащимся.

Правило шестое. При стойком закреплении звукобуквенных связей от этого метода постепенно отказываются. Использование метода «буквенных жестов» при обучении чтению учащегося с моторной алалией в МБОУ ООШ № 269 позволило ребенку овладеть навыком чтения, улучшить звукологоговую структуру слов, облегчить процесс запоминания слов, успешно осваивать письменные навыки. Этот метод может быть использован полностью или частично учителями-логопедами и педагогами при обучении чтению учащихся с мнестической или оптической формами дислексии, а также обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями.

Список литературы

1. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. Практикум по работе со слабослышащими детьми. – М.: Учебная литература, 1997.

2. Китик Е.Е. Дети с тяжелыми нарушениями речи: учебное пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2019.

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: (Диагностика, коррекция, предупреждение). СПб.: МиМ, 1997.

4. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999.

5. Терентьева К.Ю. Использование жестов при изучении букв и звуков русского языка. Адаптация методики Кристель Манске // Синдром Дауна XXI век. – 2011. - № 2. – С. 42–46.

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

И. Д. Пистонова

Установлено, что нарушения грамматического строя речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), как правило, являются стойкими. Среди морфологических аграмматизмов при интеллек-

туальных нарушениях выделяется неправильное употребление предложно-падежных конструкций в речи младших школьников. Установлено, что умственно отсталый младший школьник опирается на лексическое значение слова, не принимая во внимание его грамматическое значение [1, 2, 3]. В ходе исследований обращается внимание на то, что наиболее сформированными являются формы именительного, винительного и родительного падежей имени существительного. Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний. Ошибки в согласовании существительных с прилагательными в роде и падеже – одна из характерных черт несформированности грамматической системы у детей с умственной отсталостью [3].

Предметом внимания нашего исследования явилось изучение особенностей формирования грамматического строя речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста. Для изучения этого параметра речевого развития были апробированы методики по исследованию грамматического строя речи младших школьников с легкой умственной отсталостью, которые возможно использовать для определения направлений логопедической работы по преодолению нарушений грамматического строя речи у этой категории учащихся.

Экспериментальное изучение грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями осуществлялось нами дистанционно на базе ГБУ СО МО «Уваровский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» посредством использования программы ZOOM. В нем приняли участие 15 обучающихся 1 и 3 классов с логопедическим заключением: системное недоразвитие речи легкой и средней степени. Представленный метод проведения педагогического эксперимента обусловлен закрытием дошкольных образовательных учреждений на карантин.

Были составлены 2 серии обследования. В первую серию входит выявление умений образования слов следующими способами: суффиксальным, префиксальным, словосложения. Во вторую серию входит исследование предложно-падежных

конструкций, которая включает задания на: обследование понимания пространственных предлогов обучающимися, изучение владения предложно-падежными формами во фразовой речи [1, 2].

Серия 1. «Исследование сформированности навыков словообразования». Цель: исследование образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (в том числе образование названий детёнышей животных). Задания были направлены на выявление умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных с помощью суффиксов: -чк, -оньк, -еньк, -онк, -ушк, -ишк. -чик, -ик и т.д.

Система оценки осуществлялась следующим образом: 2 балла – суффикс использован правильно во всех словах; 1 балл – суффикс использован в словах. Допускаются ошибки в замене или добавлении суффиксов. Ребенок затрудняется в образовании, но при помощи справляется с заданием верно; 0 баллов – суффикс отсутствует в данных словах. Ребенок не может образовать слова с помощью учителя-логопеда.

Суммарная количественная оценка баллов первой серии равна следующим показателям: высшая оценка 35–30 баллов соответствует высокому уровню, 29–14 баллов – среднему уровню, 13–0 баллов – низкому уровню сформированности навыков словообразования у обучающихся с умственной отсталостью.

Серия 2. «Исследование сформированности предложно-падежных конструкций». Цель: определение правильности понимания обучающимся смыслового значения предлогов, умения ребенка самостоятельно называть пространственные предлоги, а также дифференцировать их; выявление умения составлять предложения по картинкам, используя предложно-падежные конструкции; изучение умения обучающегося правильно подбирать предлог по смыслу, в соответствии с падежным окончанием; изучение умения самостоятельно изменять окончания имени существительного, связанного с предлогом, при составлении предложения.

Система изучения включала следующие параметры: самостоятельность выполнения задания; темп выполнения задания;

правильность понимание значения пространственных предлогов.

Каждый критерий оценивается отдельно следующим образом: 2 балла – обучающийся быстро и самостоятельно выполняет задание, правильно понимает значение пространственных предлогов; 1 балл – обучающийся выполняет задание медленно, с помощью взрослого, испытывает трудности в понимании значения пространственных предлогов; 0 баллов – обучающийся не может выполнить задание, не использует помощь взрослого, постоянно ошибается при выполнении инструкций.

В результате оценки каждого критерия наивысшее количество баллов, которое может набрать обучающийся при выполнении всех серий заданий, равно 199 баллам. Таким образом, определяется уровень сформированности грамматического строя речи.

Высокий уровень (199-182 баллов) – обучающийся быстро, самостоятельно и без ошибок выполняет задания; суффиксы и приставки использованы правильно во всех словах, правильно называет пространственные предлоги и понимает значение этих предлогов; верно подбирает предлоги по смыслу и соответствующие падежным окончаниям; умеет дифференцировать предлоги, а также употребляет окончания имен существительных в соответствии с предлогами; правильно употребляет по смыслу предложно-падежные конструкции в повествовательном тексте; составляет предложения по картинкам, используя верную предложно-падежную конструкцию; не допускает ошибок.

Средний уровень (181 – 114 баллов) – обучающийся выполняет задание медленно, с помощью взрослого; допускаются ошибки в замене или добавлении суффиксов, приставки использованы в словах не всегда точно, не всегда использует правильную предложно-падежную конструкцию при составлении предложения по картинкам; затрудняется в назывании пространственных предлогов, в подборе их по смыслу, в соответствии с падежным окончанием; испытывает сложности в употреблении окончания имен существительных, связанных с предлогами; плохо дифференцирует пространственные предлоги.

Низкий уровень (113 и менее баллов) – обучающийся самостоятельно не может выполнить задания, не всегда использует помощь взрослого, постоянно ошибается при выполнении инструкций; суффиксы и приставки могут отсутствовать в данных словах, ребенок не может образовать слова с помощью логопеда, не может назвать пространственные предлоги, подобрать их по смыслу, в соответствии с падежным окончанием; не всегда правильно употребляет окончания имен существительных, связанных с предлогами; не умеет дифференцировать пространственные предлоги, не всегда использует правильную предложно-падежную конструкцию при составлении предложения по картинкам; не всегда правильно употребляет по смыслу предложно-падежные конструкции при пересказе повествовательного текста.

Анализ результатов показал, что учащиеся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями не соотносят величину предметов и не видят значимости образованных слов. Обучающиеся практически не умеют образовывать прилагательные от существительных, в речи редко используют суффиксы -ан, -ян, -ов. Затрудняются в образовании относительных и притяжательных прилагательных с помощью суффикса -ин. Лучше всего учениками усвоено умение образования глаголов от звукоподражания. Образование существительных с помощью суффикса -ниц используется крайне редко. Все это говорит о невысоком уровне образования слов суффиксальным способом. Чаще всего в речи учащиеся с умственной отсталостью легкой степени 1 и 3 классов используют приставки за-, вы-. Остальные используют редко, неправильно подбирают приставки, не различают действия, используют обобщающий глагол. Способ словосложения вызывает большие трудности. Обучающиеся отказываются от задания или неправильно образуют слова данным способом. У обучающихся были выявлены нарушения в изменении прилагательных по родам. Наблюдались трудности в изменении числа существительных в предложениях. Отмечались единичные случаи затруднений в изменении существительных с непродуктивными основами по числам и согласования существительных с числительными. По результатам диагностики у всех обучающихся

обнаружились нарушения в словообразовании и словоизменении. Преимущественно нарушено образование от глагольных основ глаголов с помощью приставок, образование глаголов от прилагательных, а также образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов.

Нами были выявлены трудности в определении пространственных отношений с помощью предлогов «под», «за», «около», «над», «из-за», «между», «через», «из-под». Наблюдались пропуски или замены предлогов. Чаще всего встречались опускания предлогов в, из. Замена предлогов на и над, под и по, на и их смешение в импрессивной речи обучающихся происходила из-за трудностей понимания грамматических значений таких предлогов. В самостоятельной речи детей очень часто отсутствовали сложные предлоги, например: из-за, из-под. Требовалась дополнительная помощь, принятие которой не всегда давало положительные результаты. Были выявлены ошибки в неправильном употреблении падежного окончания существительного; замене одной предложно-падежной конструкции другой; верное использование простых предлогов при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов; неверном употреблении как предлога, так и падежного окончания, отмечались пропуски предлогов с сохранением падежной формы, встречались замены семантически близких предлогов со значением места и направления.

Эти данные позволяют определить направления логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Список литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Т. С. Рябова

В процессе диагностического обследования детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) мы обратились к исследованию возрастной идентификации у этой категории дошкольников.

Важно отметить, что возрастная идентификация является базовым компонентом структуры идентичности. Проводимое изучение возрастной идентификации позволяет выявить жизненные события, значимые для детей и рассмотреть особенности тех процессов, которые сопровождают формирование у детей представлений о том, как развивается человек в социальном и физическом мире. В различных исследованиях обращается внимание на то, что процессе возрастной идентификации связан с такими понятиями, как психологический возраст и его путь взросления [3, 4].

Само понятие «идентичности» появилось в 40-е годы благодаря работам Э. Эриксона. Под идентичностью он понимал многоуровневый, устойчивый, но и одновременно подвижный феномен, который развивается вместе с индивидом, однако выделял его как явление особое, что обусловлено интегративными свойствами идентичности. Сам термин возник из его исследований по психиатрии во время изучения феномена «кризиса идентичности», который представлял собой состояние психически больных, утративших представления о самих себе и последовательности событий своей жизни. Впоследствии Э. Эриксон внес это понятие в возрастную психологию, тем самым доказав, что кризис идентичности является из себя нормальное явление развития человека [7].

С точки зрения социогенеза личности механизм идентификации имеет двойное воздействие на ребенка. С одной стороны, она обеспечивает присвоение многообразных психических действий, а с другой – может привести к растворению индивида в другом человеке. Идентификация способствует усвоению человеком ролей, норм и правил поведения в обществе [1, 6, 7].

Н.Л. Белопольской была разработана методика исследования половозрастной идентификации у нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Полученные результаты позволили выявить автору методики динамику формирования возрастной идентификации в онтогенезе при нормативном развитии, особенности ее формирования у детей и подростков при различных формах дизонтогенеза [1, 2].

Интересным для целей нашей психокоррекционной работы является исследование О.П. Сидловской, которое было проведено с детьми старшего дошкольного возраста 6-7 лет в игровой деятельности, то есть игра выступила методом диагностики и коррекции [6].

Мы стали использовать эту методику в диагностике возрастной идентификации у старших дошкольников в группах комбинированной направленности в ГБДОУ № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга. С результатами диагностики мы знакомим педагогов и родителей тех детей, которые обследуются нами по этой методике. В ходе анализа результатов диагностики определяются направления общеразвивающей и коррекционной работы с детьми, которую могут осуществлять учителя-логопеды, воспитатели и другие специалисты, работающие с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Такой же анализ и рекомендации даются специалистам, работающим и с детьми других категорий, например, с детьми с задержкой психического развития [1, 6] и нарушением опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра. Анализ результатов диагностики полоролевой идентификации дает основание для целенаправленного общения с родителями и обучения их приемам взаимодействия с детьми [5]. Данные диагностики возрастной идентификации мы используем для реализации рабочей программы педагога-психолога по развитию социально-эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим организацию и проведение диагностического задания «Половозрастная идентификация» [1].

Цель: выявить уровень сформированности представлений у ребенка о себе как о представителе определенного пола и

возраста, а также о своем прошлом и будущем половозрастном статусе.

Материалы и оборудование: 2 набора карточек, изображающих мужских и женских персонажей в различных возрастных периодах (12 шт.).

Ход обследования: в случайном порядке на стол выкладываются карточки с персонажами. Педагог-психолог спрашивает: «На кого из представленных персонажей ты сейчас похож?». Если задание вызывает затруднение, то взрослый дает подсказку ребенку: указывает на различные карточки, исключая карточку с изображением дошкольника, спрашивает: «На этого?».

Наличие неверных ответов ребенка не влияет на окончание исследования. Исследование прекращается лишь в том случае, когда ребенок не находит персонажа, соответствующего ему, говоря: «Меня здесь нет». Давая ребенку дополнительную инструкцию, предлагаем ему вспомнить и показать, каким он был раньше и каким будет в будущем.

В диагностике приняли участие 46 детей 5-5,6 лет (24 мальчика, 22 девочки). Из них 24 ребенка с ТНР: Общее недоразвитие речи 2-3 уровень речевого развития.

1. ПОСТРОЕНИЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

1-й выбор (идентификация) представлен в таблицах 1, 2.

Таблица 1. Первый выбор (идентификация) детьми 5-5,6 лет с нормативным речевым развитием.

Младенец	Дошкольник Дошкольница	Школьник Школьница	Юноша Девушка	Мужчина Женщина	Старик Старуха
	7	8	2	5	-

Таблица 2. Первый выбор (идентификация) детьми 5-5,6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Младенец	Дошкольник Дошкольница	Школьник Школьница	Юноша Девушка	Мужчина Женщина	Старик Старуха
1	21	2			-

Сравнивая результаты идентификации детей с нормативным речевым развитием и нарушениями речи, необходимо

отметить, что это задание не вызвало сложностей у детей обеих групп. Отличием являлось то, что дети без речевых нарушений в большинстве своем идентифицировали себя с более старшим возрастом и даже давали этому объяснения, а дети с ТНР могли правильно составить последовательность половозрастных образов и отождествляли себя с тем образом, который соответствовал данному времени. В нашем исследовании анализ показал, что процесс идентификации со своим настоящим половозрастным образом вызвал сложности лишь у одного ребенка. Он определил себя младенцем. Результаты диагностики дали нам основание глубоко и последовательно проработать эту ситуацию с мамой ребенка.

Дети обеих групп в большинстве успешно справлялись с заданием построения последовательной половозрастной идентификации, т.е. показывали на картинке, какой он или она сейчас. Таким образом возможность построения последовательности половозрастных образов на протяжении жизненного пути человека в возрасте 5-5,6 лет была сформирована у большинства детей и не зависела от речевого нарушения.

2-й выбор детей (кем был раньше) представлен в таблицах 3, 4.

Таблица 3. Второй выбор (кем был раньше) детьми 5-5,6 лет с нормативным речевым развитием.

Младенец	Дошкольник Дошкольница	Школьник Школьница	Юноша Девушка	Мужчина Женщина	Старик Старуха
20	1	1	-		-

Таблица 4. Второй выбор (кем был раньше) детьми 5-5,6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Младенец	Дошкольник Дошкольница	Школьник Школьница	Юноша Девушка	Мужчина Женщина	Старик Старуха
17	5	1	-	1	-

Проведенное исследование показало, что детям с тяжелыми нарушениями речи в 30% случаев оказалось трудным логично построить полную идентификационную последовательность, тогда как нормативно развивающиеся дети в подавляющем

большинстве выстраивали ее правильно. Результаты изучения половозрастной идентификации у детей с ТНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками показывают, что дети с ТНР обнаруживают результаты, близкие к результатам нормативно развивающихся детей при составлении последовательности идентификации.

3-й выбор (кем ты будешь потом) представлен в таблицах 5, 6.

Таблица 5. Второй выбор (кем ты будешь потом) детьми 5-5,6 лет с нормативным речевым развитием.

Младенец	Дошкольник Дошкольница	Школьник Школьница	Юноша Девушка	Мужчина Женщина	Старик Старуха
-		12	7	2	1

Комментарий: вырасту и стану, как мама-папа; буду полицейским, строителем, археологом и пожарным; заведу животных; буду, как брат-сестра ходить в школу; открою салон красоты; буду путешествовать.

Таблица 6. Второй выбор (кем ты будешь потом) детьми 5-5,6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Младенец	Дошкольник Дошкольница	Школьник Школьница	Юноша Девушка	Мужчина Женщина	Старик Старуха
-	2	12	6	4	-

Дети с ТНР практически не давали комментариев о своих последующих действиях, когда вырастут. Среди них были и те, кто не соотносил свой будущий возраст с дошкольным. Несмотря на малочисленность таких респондентов, мы считали необходимым провести с ними психокоррекционные занятия по установлению идентификационной последовательности. Мы предположили, что у этих детей с ТНР имеются некоторые нарушения пространственно-временных представлений.

Анализируя результаты проведенных методик, можно сделать вывод, что за основу для идентификации дети принимают внешние характеристики: одежду, прически, что особенно ярко проявили девочки обеих исследуемых групп.

Не менее интересные результаты мы получили в ходе выбора детьми привлекательного и непривлекательного образа по параметру «ПРЕДПОЧТЕНИЯ». Результаты диагностики по этому параметру представим в следующих наших публикациях.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация: методика исследования самосознания подростков и взрослых ПВИ-ПВ: руководство /. - М.: Когито-Центр, 2012.
2. Белопольская Н. Л. Когнитивные и аффективные детерминанты решения задач на возрастную идентификацию // Познание и общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 159–169.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
4. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008.
5. Иванова О.И. Формирование позитивной половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста / О.И. Иванова, А.М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГу им. Я.Мудрого, 2006.
6. Сидловская О.П. Особенности половой идентификации у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста // Международный журнал медицины и психологии. - 2020, Том 3, № 3. – С. 98-102.
7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис /Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Флинта, 2006.

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Н. Н. Семенова

Современное общество предъявляет высокие требования к коммуникативной деятельности личности. Умение донести и использовать нужную информацию выходит на первый план. Высокий уровень развития коммуникативных умений является залогом успешного будущего и хорошей адаптации в любой сфере деятельности. Сегодня система дошкольного образования использует в работе с родителями различные инновационные технологии, которые помогают решать различные задачи речевого развития детей. Специалистам необходимо обладать высоким уровнем профессиональной компетентности для того,

чтобы внедрять в свою практическую деятельность различные инновации. Поэтому работа районного методического объединения учителей-логопедов и учителей-дефектологов Колпинского района в 2020-2021 году строилась с учетом целей и задач Национального проекта образования. Для формирования плана работы со специалистами района основными точками для развития и повышения компетентности педагогов и родителей стали задачи федеральных проектов «Учитель будущего» и «Поддержка семей, имеющих детей» [1, 2].

Так как дошкольное образование является первой ступенью общего образования, специалисты и, в частности, учителя-логопеды Колпинского района начинают реализовывать задачи национального проекта уже в дошкольных образовательных учреждениях. Основным направлением в решении данных задач стала информационно-просветительская деятельность, которую вели логопеды нашего района, проводя мастер-классы, обучающие семинары и дни открытых дверей для родителей, которые являются непосредственными участниками образовательного процесса. В рамках проекта «Поддержка семей, имеющих детей», решаются следующие задачи: создание условий для раннего развития детей, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям. Решение этой задачи в Колпинском районе состоит в том, что родители могут получить консультативную помощь и поддержку в Государственном бюджетном учреждении дополнительного образования Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в дошкольном образовательном учреждении №42, где организована служба ранней помощи. А также на консультативных пунктах дошкольных образовательных учреждений нашего района. При поликлинике №51 проводятся консультации и коррекционные занятия с детьми. Реализуя задачи проекта «Цифровой образовательной среды», многие учителя-логопеды Колпинского района в своих дошкольных образовательных учреждениях формировали электронные картотеки, которые позволили оптимизировать работу с детьми и наладить более тесную связь с родителями. В рамках районного методического объединения специалисты делились опытом работы с детьми с применением различных информа-

ционных технологий. Для реализации задач проекта «Успех каждого ребенка» в Колпинском районе ежегодно проводится конкурс для детей с ОВЗ, который организуется Центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи при поддержке отдела образования. В этом году V районный конкурс «Прекрасна Земля и на ней человек...» был посвящен патриотическому воспитанию. Дети с ОВЗ смогли реализовать себя в следующих номинациях: театрализованные постановки, конкурс чтецов, книга памяти.

Реализация плана работы районного методического объединения учителей-логопедов и учителей-дефектологов Колпинского района отвечает задачам национального проекта образования, позволяет повышать не только компетентность педагогов, но и родителей в вопросах речевого развития детей для дальнейшего и успешного применения коммуникационных навыков в своей жизни.

Список литературы

1. Адамский А.И. Роль приоритетного национального проекта «Образование» в системе модернизации российского образования. Министерство образования и науки Российской Федерации // Вопросы образования. - 2006. - № 1. - С. 25.

2. Рыжкова Т.Н., Багин В.В.. Приоритетный национальный проект «Образование»: проблемы и пути реализации в регионе // Регионология. – 2008. - № 3. – С. 18.

ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ НА РАННИХ ЭТАПАХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Л. С. Солнцева

Использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР I-II уровня речевого развития). При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, паралингвистические средства общения взрослого. В речи детей могут наблюдаться и словосочетания, которые употребляются только в исходной форме. Подобные словосочетания состоят из отдельных двусложных

слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза. Такие дети нуждаются во всесторонней педагогической помощи, но особенно – в коррекционно-логопедической помощи, а именно – формировании вербальных средств общения, основной единицей которого является фраза [2, 3, 4, 5, 8].

На начальных этапах работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи мы определили следующие задачи: формировать пассивный и активный словарь; учить слышать и понимать обращенную речь взрослого; учить говорить фразу заданной конструкции.

В работе мы следовали принципам:

- опоры на паралингвистику: сочетания жеста, мимики, вокализаций с вербальными высказываниями;

- концентричности словаря: накопление предикативного, номинативного и качественного словаря с постепенным усложнением его по структуре и семантике;

- сопряженно со взрослым и отраженно вырабатывать сопряженное, отраженное и самостоятельное употребление 1 модели фраз типа «дай кису»;

- многократности: повторения отрабатываемого материала с использованием разнообразного дидактического материала, игровых приемов [1, 2, 5].

Развитие понимания семантики фразы и ее структурирование начинается на ранних этапах формирования коммуникативной деятельности детей и является ведущей частью работы над языковой системой [5].

Для этого мы подобрали лексический и соответствующий ему дидактический материал, который способствовал интересному многократному упражнению детей в построении простой двусоставной фразы (предмет и его действие) и употреблении ее в самостоятельной речи.

Мы использовали игрушки (кошка, мишка, лягушка, собачка и др.), названия которых дети могли заменять звукоподражаниями и аморфными словами: кошка – киса, лягушка – жаба, кукла – ляля.

На начальном этапе формирования фразы мы использовали различные приемы активизации речевой деятельности детей: опосредованное общение через игрушку; комментирование действий детей, что способствовало пониманию, уточнению,

расширению словаря; многократное повторение одинаковых слов. На этом этапе работы дети активно пользовались невербальными средствами общения (экспрессивно-мимическими, предметно-действенными), передавали только интонационный образ слова (начальный звук слова, ударный слог или интонацию), с трудом воспроизводили слоговую структуру слова,

Работа по формированию фразы велась по методике формирования фразы у неговорящих детей Новиковой Т.Н. [7]. В ее основе лежит система модельного обучения фразовой речи В.И. Балаевой, где основным компонентом является глагол [1].

Мы выявили предикативную лексику, которая появляется в онтогенезе в числе первой у нормотипичных детей. На этой основе подобрали глагольный словарь. Соответствующие действия отрабатывались с игрушкой, затем закреплялись в различных дидактических заданиях на понимание и структурирование фразы:

– ребенок по инструкции взрослого показывал соответствующую картинку: «Покажи, где лягушка идет». Если ребенок затруднялся показать, взрослый помогал находить то или иное изображение;

– затем предлагалось закрыть картинку фишками. По инструкции «Миша идет. Закрой картинку» ребенок закрывал изображение, а затем открывал. «Ляля идет. Открой картинку». Отрабатывались инструкции: «Где ляля? Где киса?». Мы меняли расположение игрушек и их изображений, для того чтобы задания не выполнялись механически. Затем осуществлялась дифференциация глаголов («идет - сидит»). Постоянная работа по дифференциации глаголов способствовала осознанию ребенком их значения;

– договаривание, сопряженное говорение, отраженное, самостоятельное составление.

Последний этап работы над фразой – анализ предложения. При анализе предложения мы опираемся на наглядно-действенный способ мышления. Он проявляется в соотнесении каждого слова предложения одному пальцу левой руки. В работе используется 2 вида анализа: общий и специальный. Общий анализ способствует формированию навыка линейного построения предложения и включает в себя определение количества слов и

определение его границ, специальный анализ формирует понимание содержания предложения (его семантику). При проведении специального анализа ко всем членам предложения задавался вопрос – к каждому члену предложения в линейном порядке.

Формирование фразы у «неговорящих» детей требует достаточно длительной терпеливой работы. Работа проводится в малых подгруппах, где формирование производится с учетом их уровня речевого развития. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Для эффективности коммуникативной и познавательной деятельности детей в процессе работы над фразой необходимо обеспечение лично ориентированного подхода с учетом, прежде всего, речевых возможностей каждого ребенка с тяжелым нарушением речи.

Экспериментальное обучение оказало позитивное влияние на речевой статус детей, что выразилось в возросшем понимании обращенной речи, появлении адекватной эмоциональной реакции на ситуацию. Формирование речемыслительных процессов эффективно повлияла на коммуникативное развитие детей. Психическая активность, определяющая поведение ребенка, способствовала формированию личности в целом: повысилась психическая активность, улучшилась динамика развития. У детей увеличился объем речевой продукции. Они стали активно пользоваться полученными на занятиях навыками вербального общения. У детей произошли положительные сдвиги в овладении двусоставным предложением, увеличился словарный запас, возросло количество употребления простых предложений. Дети стали активнее использовать вербальные средства в коммуникативной ситуации.

Экспериментальное обучение детей с тяжелыми нарушениями речи выявило неравномерную динамику преодоления нарушенных функций. Часть детей показала значительную позитивную динамику развития, другая группа – с менее продуктивной динамикой, у которых комплексная коррекция протекала медленнее.

Повышение эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи стало возможным благодаря использованию лично ориентированного подхода, опирающегося на формирование познавательно-рече-

вого и коммуникативно-личностного развития. Это дает основание судить об эффективности и перспективности работы по формированию фразовой речи у детей с тяжелыми нарушениями речи при условии системности работы и обеспечения личностно ориентированного обучения.

Список литературы

1. Балаева В.И. Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития, и подготовка их к школе (по методике модельного обучения) / Балаева Валерия Ивановна: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968.

2. Воробьева В.К. О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей-аলাиков // Очерки по патологии речи и голоса / Под редакцией С.С. Ляпидевского. Выпуск 3. - М.: Просвещение, 1997.

3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.Н., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990.

4. Кузьмина Н. И., Рождественская В. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией. - М. 1977. - С. 23-34.

5. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаиков). - М. Учпедгиз, 1951.

6. Леонов Л.В. О дифференцированном подходе в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи // Дефектология. - № 3. - 1990. - С. 49-50.

7. Новикова-Иванцова Т.Н. От слова к фразе. Методическое пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией. Альбом 1. – М.: Специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад V вида № 1708, 2006.

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

РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

О. А. Суанова

Значимость исследования фонетико-фонематического фактора связана с тем, что на сегодняшний момент практически все дети с нарушениями слуха имеют задержку речевого развития в звене звуко различения, негативно влияющую как

на устную (импрессивную и экспрессивную), так и на письменную речь [2]. Что касается процесса развития речи детей с нарушениями слуха, то необходимо отметить, что он зависит от состояния слуховой функции, времени начала коррекционной работы, ее адекватности, эффективности, наличия дополнительных отклонений в развитии [1]. Случается так, что обучающиеся, имеющие незначительную потерю слуха и при этом качественную речь, обучаются в массовых школах, совершенно не испытывая трудностей в общении со слышащими людьми. Можно встретить группы обучающихся, которые, при указанных выше нарушениях, получили раннюю систематическую коррекционную помощь. Необходимо отметить, что их общее и речевое развитие оказывается заметно выше, чем у тех обучающихся, которые по решению ПМПК направляются в школы I – II вида. Это показывает, насколько сильно речевая среда влияет на формирование речи. В массовые школы зачастую приходят дети, которые потеряли слух в возрасте 5-6 лет, когда устная речь у них была уже сформирована на полноценной тогда еще слуховой основе. Это соответствует тому, что их речь сейчас не отличается от речи слышащих ни по структуре, ни по звучанию. Но по причине внезапной потери слуха они не могут воспринимать речь окружающих как раньше. И если в этот момент сразу начать работу по восстановлению устного общения, то такие дети смогут обучаться со слышащими школьниками.

Изучая речь слабослышащих и глухих обучающихся, можно сделать вывод, что их словарь значительно отличается от словаря слышащих сверстников. Это вызвано целым рядом причин. Прежде всего, отметим особенности активного и пассивного словаря: у детей с нарушениями слуха их объемы совпадают, тогда как в норме объем пассивного словаря в несколько раз превышает объем активного словаря. Также отмечается бедность слов-синонимов в речи слабослышащих и глухих. Они одним и тем же словом могут обозначить похожие по смыслу слова, не проводя тонкой дифференцировки. В силу того, что и пассивный, и активный словари недостаточно широки по своему объему, ребенок с нарушенным слухом не имеет большого опыта в словообразовании новых слов с использованием различных морфем. И при попытке образовать новое слово

может ошибиться в выборе нужного суффикса или приставки. Данные виды специфических ошибок чаще всего встречаются у детей с нарушенным слухом, в то время как слышащему ребенку они не свойственны. Также одной из характерных особенностей речи слабослышащих и глухих детей является нарушение звукобуквенного состава слова [2]. Это типичные ошибки, обусловленные тем, что дети данной категории воспринимают слова разговорной громкости из окружающей действительности искаженно. Какие-то звуки ребенок не слышит совсем, другие слышит крайне нечетко. Обычно четче всего они слышат ударные части слов, поэтому окончания, приставки, которые в нашем русском языке, как правило, не являются ударными, различаются ими недостаточно ясно. Периодически возникают ситуации, когда ребенок слышит слово искаженно, так его запоминает, а потом так же его пишет и произносит. И это случается даже тогда, когда дети уже правильно произносят звуки речи. Ряд ошибок в процессе устного общения не проявляются очевидно, но на письме обязательно становятся заметны, среди них: смешение звуков (звонких согласных с глухими, твердых согласных с мягкими, свистящих согласных с шипящими, аффрикат (ц, ч) с составляющими их звуками, звуков С и З со звуками Т и Д), пропуск звуков при стечении нескольких согласных, перестановка и включение отдельных звуков, пропуски безударных частей слова. Часто дети с нарушениями слуха испытывают трудности и в овладении лексическим значением слов [3]. Значение слов у указанной категории обучающихся, особенно тех слов, которые редко используются, могут быть недостаточно точными и дифференцированными.

Перечисленные выше трудности в развитии фонетико-фонематической компетенции младших школьников с нарушением слуха свидетельствует о необходимости качественной планомерной коррекционно-развивающей работы специалистов по преодолению данных трудностей у слабослышащих и глухих детей.

Нами был выделен ряд направлений в коррекционно-развивающей работе специалиста для преодоления трудностей в развитии фонетико-фонематической компетенции младших школьников с нарушением слуха. Обозначим некоторые из них.

Систематическая работа по развитию остатков слуха у ребенка.

Когда мы говорим о поражении слухового анализатора, то в этом случае следует понимать, что обучающемуся становится трудно выполнять слуховую дифференцировку звуков. Чтобы по возможности создать слухозрительную основу восприятия речи, необходимо включать ребенка в систематическую работу по развитию остатков слуха. Нарушения слуха приводит к тому, что появляется вторичное недоразвитие аналитико-синтетической деятельности в центральном отделе речеслухового анализатора, вызванное «некачественностью» поступающих с периферии слуховых раздражений.

Диагностика фонетического и фонематического компонентов речи слабослышащего ребенка. При диагностической работе с обучающимися с нарушением слуха, при выявлении особенностей развития фонематических и звукопроизносительных навыков у младших школьников необходимо качественно подбирать диагностический материал, ориентируясь на индивидуальные возможности каждого обучающегося.

При выявлении уровня развития фонетического компонента речи у детей с нарушениями слуха необходимо определить состояние звукопроизношения. Диагностирование произнесения гласных и согласных звуков в различных фонетических условиях: изолированно, в слогах (открытых, закрытых, со стечением согласных), в словах, во фразах, в тексте; а также в различных фонетических позициях: в начале, середине, в конце слова, в словах, в которых исследуемый звук встречался в стечении согласных или повторялся. В ходе работы следует использовать слова с различной слоговой структурой. Уровень сформированности звукопроизносительных навыков должен выявляться в отраженной, сопряженной и самостоятельной речи детей. При выявлении уровня развития фонематического компонента речи у детей с нарушениями слуха необходимо определить состояние фонематического восприятия, фонематического анализа, фонематического синтеза, а также их фонематических представлений.

Программа логопедического сопровождения обучающихся с нарушениями слуха по коррекции индивидуальных

пробелов в развитии фонетико-фонематической компетенции. Необходимо проводить оптимальные для развития обучающихся с нарушениями слуха индивидуальные логопедические занятия по развитию фонетических и фонематических процессов, создать условия для выработки навыков, необходимых для формирования фонематического восприятия, фонематического анализа, фонематического синтеза и фонематических представлений, условия для развития коммуникативных способностей для последующей социализации и адаптации, специальную речевую среду для стимулирования речевого развития. Продуктивнее всего выбрать основной формой работы индивидуальные логопедические занятия, которые проводятся ежедневно по 20 минут с каждым обучающимся. Мы рекомендуем придерживаться единой структуры индивидуального очного логопедического занятия.

I блок – развитие фонетического компонента речи:

- постановка проблемных речевых звуков (формирование их правильного артикуляционного уклада и достижение необходимого акустического эффекта звучания);
- автоматизация правильного произношения поставленных звуков в различных фонетических условиях и позициях на основе специально подобранного речевого материала;
- дифференциация в речи младших школьников звуков, сходных по артикуляционным и акустическим признакам;
- введение поставленных и автоматизированных звуков в самостоятельную бытовую речь детей.

II блок – развитие фонематического компонента речи:

- коррекция нарушений фонематического восприятия;
- развитие практических навыков (в варианте простых и сложных форм) звукового анализа и синтеза;
- формирование базы фонематических представлений.

Также следует учитывать специфику содержания логопедической помощи по развитию фонетико-фонематической компетенции младших школьников с нарушением слуха, которая проявляется в четком учете индивидуально-дифференцированного подхода во всех видах деятельности с обучающимися с нарушением слуха.

Список литературы

1. Багрова И.Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: Пособие для учителя.- М.: Просвещение, 1990.
2. Кузьмичева Е.П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина; под ред. Н. М. Назаровой. — М.: Издательский центр «Академия», 2011.
3. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников: учебник для студентов.- М. : НЦ ЭНАС, 2003.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Творогова

Общезначительные механизмы обеспечивают усвоение всех семантических единиц языка (лексического и категориального значения слова, предметно-синтаксического значения морфем, синтаксических значений отношения и т.д.). В качестве таких механизмов выступают мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, упреждающий анализ, долговременная и оперативная память, внимание и др. Нарушение функционирования указанной группы механизмов вызывают определенные особенности речевого развития ребенка, выраженные отклонения в формировании, прежде всего, семантического звена лингвистического компонента речевой деятельности: обобщенного и абстрактно-обобщенного лексического значения слова, различных типов лексических значений, семантической структуры предложения (синтаксической функции слова, предметно-синтаксического и категориального значения грамматических морфем) [2].

Для формирования общезначительных механизмов речевой деятельности значимым является формирование сенсорно-перцептивного развития. Нами проведено изучение особенностей формирования сенсорно-перцептивных функций у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Обследование детей проходило на базе ГБДОУ детского сада № 83 г. Санкт-Петербурга. В диагностическом обследовании участвовали дети с нормативным развитием, которые вошли в контрольную группу (КГ), а также дети с задержкой психического развития (согласно заключениям ПМПК), которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ).

В результате полученных данных по обследованию и выявлению уровня формирования общефункциональных механизмов речевой деятельности у детей с задержкой психического развития, прежде всего, сенсорно-перцептивного развития детей с ЗПР установлено, что у детей с нормотипичным развитием уровень сформированности сенсорно-перцептивных функций составил 65%, у детей с ЗПР – 35%.

Полученные данные по обследованию уровня сенсорно-перцептивного развития детей показывают, что сформированность слуховых, зрительных, тактильных модальностей у детей с задержкой психического развития среднего дошкольного возраста недостаточна. У детей с ЗПР отмечается сниженность переработки вестибулярной и проприоцептивной информации, наличие разного рода диспраксий, истощаемость и сниженная продуктивная способность.

Дети с ЗПР во время обследования показали, что они достаточно пассивно воспринимают ситуацию, отказываются от сложных вопросов через их упрощение, не склонны глубоко анализировать задачу и обобщать умозаключения, стремятся найти синтетическое решение, не ранжируют атрибуты на существенные и несущественные, фокусируются на явно не проявляющихся признаках и отличиях.

Процесс формирования сенсорно-перцептивного развития в структуре формирования общефункциональных механизмов речевой деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ЗПР в коррекционно-образовательной работе предлагается строить по следующим направлениям:

- развитие структурно-топологических свойств;
 - формирование представлений о логических связях и зависимостях групп геометрических фигур;
 - формирование представлений о проективных свойствах
- [1].

В структуре коррекционно-развивающих занятий по формированию сенсорно-перцептивных функций у детей используются разные модели: предметные, предметно-схематические, графические, то есть модели, обобщенно передающие разные виды отношений (схемы, рисунки и т.д.). Таким образом, для комплексной работы по формированию общефункциональных механизмов речевой деятельности у детей среднего дошкольного возраста с ЗПР необходимо последовательное использование действий замещения и моделирования как основы формирования познавательных и языковых способностей.

Для переработки вестибулярной и проприоцептивной информации в коррекционно-образовательной работе с детьми с ЗПР мы используем упражнения на развитие пространственной способности, умение координировать объект в системе декартовых координат, т.е. с учетом положений частей объекта в заданном пространстве. Наряду с этим активно проигрываются разные образовательные ситуации, позволяющие сформировать у детей с ЗПР представления о сохранении количества непрерывных множеств: два сосуда разной формы с одинаковым количеством воды; два сосуда одинаковой формы с одинаковым количеством воды, но с различным расположением ее относительно плоскости: один сосуд стоит на донышке, другой перевернут и стоит на крышке и т.п.

Важными для преодоления нарушений, возникающих у детей при получении проприоцептивной информации, являются игровые задания с детьми, направленные на установление связи и зависимости между количеством, величиной и внешними свойствами предметов (форма различных емкостей, их величина, способ расположения относительно поверхности).

Уже в среднем дошкольном возрасте необходимо проводить различные упражнения по изображению наклоненных прозрачных емкостей с наполнителями, по типу упражнения Ж. Пиаже «Наклон бутылки», упражнения на размещение объекта в пространстве относительно себя, по типу упражнения Ж. Пиаже «Улитка» [1].

Не менее интересными и полезными в занятиях с детьми с ЗПР, имеющих нарушения при переработке проприоцептивной информации являются игровые упражнения на узнавание и воспроизведение пространственно-ориентированных фигур, по

типу копирования фигур с их перевертыванием, упражнения по типу заданий в тесте Рея-Остеррица и Тейлора.

В ходе занятий с детьми среднего возраста с ЗПР необходимо уделять внимание упражнениям на развитие способности детей соотносить размеры частей объекта и расстояние между ними.

Эти упражнения согласуются с содержательным наполнением коррекционно-развивающей работы по формированию представлений о логических связях и зависимостях групп геометрических фигур. Детей знакомят с тем, как необходимо проводить идентификацию по словесной инструкции предметов по форме (шары, кубы, треугольные призмы, бруски, круги, квадраты, треугольники, прямоугольники, многоугольники), а также с тем, как надо определять и называть характерные свойства геометрических фигур. Здесь хотелось бы обратить внимание на значимость восприятия знаково-символических изображений, важных для формирования представлений о логических связях и зависимостях групп геометрических фигур.

Подготовку к восприятию знаково-символического изображения целесообразно вести, используя, например, «Логические блоки Дьенеша» в следующей последовательности: детям предлагается сначала подбирать, называть реальные предметы и их изображения. Далее следует учить соотносить пиктографические изображения с соответствующими реальными предметами, фотографиями и картинками. После того, как дети смогут достаточно осмысленно выполнять эти упражнения, можно предлагать задания из стандартного набора упражнений с логическими блоками. Примерные варианты заданий: «Что лишнее?», оборудование: картонные геометрические фигуры: большие треугольник, квадрат, прямоугольник, круг и один маленький квадрат. Предлагается назвать все геометрические фигуры и определить, какая фигура лишняя и почему, а затем определить признак, по которому отличаются фигуры.

Эффективными в работе будут и игры с природными материалами, а именно игры с песком и игры с водой. В ходе таких упражнений ребенок познает окружающий его мир, формируются его сенсорно-перцептивные представления. Цель обучения детей этим играм с водой и песком состоит в организации предметно-игровой деятельности, которая помогает ребенку с

ЗПР овладевать средствами и способами познания свойств и отношений, проявлять самостоятельность в этой деятельности.

Полагаем, что развитие сенсорно-перцептивной сферы детей с ЗПР будет способствовать формированию у них общефункциональных механизмов речевой деятельности, если с детьми ведется систематическая коррекционно-развивающая работа по следующим направлениям:

- расширение пределов чувственного опыта детей;
- выделение пространства для перцептивной деятельности;
- обучение координации моторики и соотношению действий с признаками предметов, которые захватывает рука дошкольника;
- обозначение вариантов обследования мира (примерить, приложить, наложить);
- формирование представлений об эталонах цвета, формы, габаритов;
- показ детям отличий и принципов сопоставления объектов, контрастирующих по габаритам (большой – маленький), очертаниям (круглый – квадратный), цвету (красный – желтый – зеленый – синий);
- раскрытие процесса классификации объектов, используя заданный атрибут;
- мотивация детей к проговариванию действий, которые они совершают с предметами.

Список литературы

1. Баряева Л.Б. Математическое образование дошкольников с задержкой психического развития: диагностика и коррекция: Монография. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2013.

2. Собонович Е.Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии // Дети с проблемами в развитии. – 2004. - № 2. – С. 4-6.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. С. Ходякова

Установлено, что процесс овладения произвольным высказыванием играет важную роль в речевом и когнитивном развитии дошкольников [2]. Это объясняется тем, что связная речь

определяется как акт коммуникации в широком понимании данного термина [3, 6]. Формирование коммуникативной составляющей речемыслительной деятельности дошкольников является трудоемким процессом, особенно для детей с задержкой психического развития (ЗПР) [1, 3, 4, 5]. Ввиду того, что коммуникативная потребность у дошкольников с ЗПР снижена, целевые ориентиры программно-методической литературы направлены на развитие потребности в общении и владении компонентами произносительной, лексической, грамматической, связной сторон речи [1].

Отметим, что формирование речемыслительной деятельности дошкольников в ходе восприятия и интерпретации произведений живописи предоставляет возможность накапливать материал по изучению вербальных и невербальных психических процессов [4, 6]. Являясь произведением изобразительного искусства, картина предстает как знаково-символическая система, которая способна передать окружающую нас действительность [4, 6].

Исследование направлено на изучение особенностей речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития в процессе восприятия картин. Методическую основу констатирующего эксперимента составили методики О.П. Гаврилушкиной, И.Н. Лебедевой по использованию знаково-символических средств в коррекционно-развивающей работе [4, 6]. Таким образом, экспериментальное исследование осуществлялось в условиях объединения процессов общения и мышления в единое целое. Это обусловлено тем, что продуктивность как восприятия картины, так и её словесная интерпретация взаимосвязаны с выбором коммуникативной стратегии.

В экспериментальном исследовании приняли участие 30 дошкольников с разным уровнем речевого и когнитивного развития. Эксперимент проводился на базе дошкольных образовательных организаций Московской области (г. Мытищи) и г. Санкт-Петербурга. В рамках исследования были предложены три серии заданий. Отметим, что к каждому заданию представлена система уровневой оценки.

При выполнении первой серии заданий экспериментатор предлагает детям простую в композиционном плане картину,

по которой проводилась беседа. После чего дошкольник составляет рассказ по увиденной картине, в то время как экспериментатор схематично зарисовывает все элементы, которые выделены ребенком. В заключении проводится беседа о содержании картины и составленного рисунка.

Изучение результатов экспериментальной группы показал, что среди дошкольников с задержкой психического развития преобладает достаточно низкий уровень восприятия и словесной интерпретации картины. В ходе исследования дети не составляли рассказ, а перечисляли основные объекты, изображенные на картине; ошибочно определяли время года.

Рассказы состояли из периодически повторяющихся грамматических конструкций, что приводило к нарушению связности, стройности и логичности речевого высказывания. Стоит отметить, что часть участников эксперимента приносили в рассказы элементы, не относящиеся к содержанию картины, переходили на разговор о том, что с ними недавно происходило, забывая поставленную задачу. В большинстве случаев расположение объектов относительно друг друга не было обозначено. Дошкольники с ЗПР часто использовали указательные жесты, которые заменяли речевые высказывания по содержанию картины.

Анализ результатов выполнения данной серии заданий контрольной группой позволил выявить, что дошкольники с нормальным уровнем речевого и умственного развития показали высокий, достаточно высокий и средний уровни восприятия и словесной интерпретации содержания предложенной картины. Однако значительное количество дошкольников так же, как и экспериментальная группа, испытывали трудности при отражении сюжета, связей между объектами.

Необходимо заметить, что в процессе выполнения данного задания все испытуемые изъявляли желание зарисовать картину либо добавить недостающие элементы.

Задания второй серии позволяют изучить как возможности восприятия и понимания картины, так и способности по продуцированию рассказа по прослушанному тексту. В рамках данной серии дошкольникам предлагается рассмотреть иллюстрацию, подобранную к адаптированному рассказу «Грядки гвоздики» К.Д. Ушинского. Прочитав текст, экспериментатор прово-

дит беседу по содержанию рассказа и картины. Затем рассказ прочитывается повторно. Для поддержания интереса к выполнению задания обыгрывалось появление игрушки (тетушки Совуньи), которая просила ребенка пересказать прослушанный текст. Заметим, что при составлении системы оценивания данного задания нами была применена методика набора ключевых слов [6]. С этой целью было организовано дополнительное исследование 50 человек в возрасте от 18 до 50 лет посредством анкеты в формате Google формы.

Полученные ответы детей экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень выполнения данного задания. Значительное количество дошкольников смогли составить небольшие рассказы, однако часто повторяли уже сказанное, что нарушало стройность и логичность связного высказывания. Кроме этого, для произвольных высказываний детей было характерно нарушение программирования текста, отставание планирующей функции речи, снижение контроля за смысловой стороной речи. Дошкольники использовали только некоторые ключевые слова. Отметим, что часть обследуемых отказалась от выполнения задания, проявляя негативизм, интерес к окружающей обстановке, но в то же время большая часть испытуемых поняла основную мысль предложенного сюжета.

Данные контрольной группы показали, что дошкольники составляли свое высказывание, сохраняя последовательность изложения. Заметим, что у детей данной группы отмечались пропуски некоторых смысловых звеньев рассказа, которые не снижали понимание фактического содержания текста.

Основной задачей третьей серии заданий являлось изучение возможности детей восприятия и понимания картины. В процессе исследования педагог выкладывает несколько иллюстраций, к каждой из которых подобран небольшой рассказ. Ребенку необходимо посмотреть на картины и выбрать одну из них. Экспериментатор предлагает послушать внимательно послушать рассказ, в котором есть ошибки. После чего ребенку необходимо рассказать, какие ошибки были допущены в тексте.

В ходе выполнения вышеописанного задания большинство детей экспериментальной группы не замечали допущенных экспериментатором ошибок, в отличие от испытуемых контроль-

ной группы. Дошкольники с задержкой психического развития утверждали, что рассказ полностью соответствует выбранной иллюстрации. Их высказывания сводились к перечислению изображенных объектов, что демонстрирует неосмысленность свойств объекта. Следует заметить, что речевые проявления детей зачастую не соответствовали изображенному на картине.

Анализируя вышеописанные результаты исследования, нами были выявлены следующие особенности речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: потребность в постоянной стимулирующей помощи; трудности в кодировании и декодировании текста; неумение планировать высказывание; затруднения в определении основных и второстепенных объектов картины; трудности в принятии и удержании словесной инструкции; нарушение стройности, логичности произвольного высказывания; трудности в понимании взаимоотношений между объектами.

Описанное исследование позволяет уточнить направления коррекционно-образовательной деятельности по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития посредством знаково-символических видов деятельности.

Список литературы

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014.
2. Алексеева М.М. Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 2000.
3. Баряева Л. Б. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: коллективная монография / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Ю. С. Галлямова, и др. -. М.: Добрый мир, 2018.
4. Гаврилушкина О.П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. – 2006. № 1. – С. 40-47.
5. Лебедева И.Н. Социально-коммуникативное и речевое развитие дошкольников с ОВЗ в инклюзивном дошкольном образовании

/ И.Н. Лебедева, А.В. Ушакова, Т.И. Юрченко // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 219-222.

6. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009.

ПРОЕКТНО-ИГРОВАЯ МАСТЕРСКАЯ ДЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Л. Н. Чаплинская, Е. В. Журавлёва

В обучении детей раннего возраста большое значение имеет развитие восприятия, обогащение и совершенствование чувственного опыта. У детей складываются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Считается, что наиболее успешно такие представления складываются в процессе доступных детям видов деятельности. Задача родителей и педагогов – направлять, координировать развитие детской деятельности. В исследованиях обращается внимание на то, что развитие детской деятельности начинается с того, что ребенок начинает сам себя занимать, производя различные целесообразные действия с предметами. В процессе деятельности развивается мышление детей, они знакомятся со свойствами предметов. Так начинается их познавательное развитие, которое стимулирует развитие речи детей [1, 2, 3, 4, 5].

В процессе деятельности с предметами развивается сообразительность детей. В процессе занятий с предметами у детей формируются сосредоточенность, умение спокойно, не отвлекаясь, заниматься в течение некоторого времени определенными действиями [3]. Именно развитие предметно-практической и речевой деятельности детей раннего возраста стимулируется зарождающейся игровой деятельностью.

Для стимуляции игровой деятельности детей раннего возраста мы активно используем проектно-игровую мастерскую, которая объединяет взаимодействие педагогов и родителей по развитию детей раннего возраста с разными стартовыми возможностями.

Основной целью организации проектно-игровой мастерской для детей раннего возраста является профилактика нарушений развития, укрепление физического и психологического здоровья, рост познавательной активности, формирование ведущих типов деятельности и абилитация детей раннего возраста «группы риска» [6, 7].

Цели предметно-игровой мастерской достигаются через решение следующих задач:

- подбор адекватных средств общения с ребенком раннего возраста;
- создание благоприятных условий для познавательного и речевого развития детей раннего возраста;
- определение уровня актуального и ближайшего развития детей раннего возраста с разными стартовыми возможностями;
- стимуляция сенсорного восприятия, двигательного развития и регуляторных способностей детей раннего возраста;
- развитие предметно-практической и речевой деятельности детей раннего возраста;
- формирование познавательно-речевой активности детей раннего возраста;
- формирование зоны ближайшего развития ребенка раннего возраста с учетом индивидуальных потребностей;
- вовлечение семьи в процесс развития ребенка раннего возраста.

Проектно-игровая мастерская представляет собой набор модульного игрового оборудования с методическим сопровождением, которое может разворачиваться в групповых комнатах, в консультационном центре и других помещениях нашей образовательной организации для занятий с детьми раннего возраста, для консультирования родителей и педагогов.

В работе предметно-игровой мастерской мы учитываем психофизическое состояние каждого ребенка при определении объема и характера проводимой с ним работы, этот аспект отражается в соответствующем принципе работы по образовательной программе и программе воспитания.

Для четкого структурирования деятельности с детьми раннего возраста образовательная среда и методическое сопро-

вождение к ней в проектно-игровой мастерской соотносится с определенными возрастными периодами, которые определены в педагогике раннего детства [1, 2, 3, 4]. Обратим внимание на то, что такая периодизация и объем игрового материала основывается нами на анализе наиболее значимых для отечественной педагогики раннего возраста исследованиях [1, 2, 3 и др.]. Мы считаем, что развитие предметно-игровой и речевой деятельности у ребенка раннего возраста возможно посредством включения его во взаимодействие с родителями, педагогами и сверстниками в полифункциональной интерактивной среде в условиях игротеки. В процессе опытно-экспериментальной работы нашего учреждения мы используем методики и дидактические материалы, разработанные С.Л. Новоселовой с разработанными нами критериями оценки и описанными задачами. Обратим внимание на то, что С.Л. Новоселова разработала концепцию развивающей предметной среды, которая должна объективно через свое содержание и свойства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям актуального психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития. При организации развивающей среды в данном подходе должно быть обеспечено единство социальных и природных средств разнообразной деятельности ребенка [5].

Содержание первых занятий с детьми в возрасте от 1 года до 1 года и 3 месяцев: катание с горки цветных шариков, нанизывание колец на стержень, постройка башен из кубиков, занятие со втулками, занятие с открывающимися коробками, бочонками и др.

Занятия развивают у детей способность к достаточно устойчивой целенаправленной деятельности с игрушками. После нескольких занятий дети привыкают выполнять предложенные им задания.

В результате проведения регулярных занятий у детей развивается координация рук, они более уверенно и точно могут выполнять различные движения с предметами (открывать, закрывать, нанизывать на стержень, снимать с него, втыкать и вынимать и т.д.).

При проведении регулярных занятий дети учатся понимать новые слова, при этом произносить слова они еще не могут.

Развитие мышления дает возможность постепенно усложнять характер деятельности ребенка с предметами.

Содержание занятий с детьми в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 6 месяцев включает: шароброс, постройка башен из кубиков различной величины, собирание башни из колец разного размера, игры с бочонками и цилиндрическими коробками, сбор односторонней матрешки, игры с цветными шариками, игры с мячиками Ф. Фребеля.

В этом разделе ребенок сталкивается с необходимостью выполнять более сложные предметные действия. У детей этого возрастного периода раннего детства происходит переход к более сложным действиям, таким, как подбор предметов по определенному признаку и др.

К концу первого полугодия второго года жизни дети учатся более точно различать предметы по величине, цвету, форме. Чтобы получить положительные результаты в работе с ребенком необходима планомерность и постепенное усложнение игровых задач.

В возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет перед ребенком начинают возникать более сложные задачи. В процессе решения поставленных задач дети учатся узнавать предметы, называть их и взаимодействовать с ними. Постепенно дети могут более точно разделять предметы по величине, форме и цвету. Поэтому содержание занятий с детьми в возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет в проектно-игровой мастерской включает следующее: грибочки, занимательная коробка, собирание башни из колец разного размера, сборная матрешка, постройка стола и стула, постройка скамейки, игры «Ловись рыбка», «Печем пироги для куклы» и др., игры с мячиками Ф. Фребеля, первые занятия с дидактическим материалом М. Монтессори.

Содержание занятий с детьми в возрасте старше 2 лет становится более разнообразным, его палитра свидетельствует об активном развитии всех психических процессов у ребенка [1, 3, 4, 5]. В данный период развития дети все меньше начинают нуждаться в непосредственной помощи взрослого. У детей повышаются требования к самостоятельному выполнению заданий. На данном возрастном этапе детей следует учить самостоятельно достигать желаемых результатов, при этом нужно помнить о том, что действия ребенка не должны остаться бесплодными. Если ребе-

нок сталкивается с трудностями при выполнении того или иного задания, ему необходимо оказать помощь, в противном случае, если действия ребенка будут безрезультатными, это приведет к возникновению неуверенности в себе, апатии и нежеланию совершать попытки, чтобы выполнить задание. Содержание проектно-игровой мастерской следующее: игры с деревянными винтами, матрешка, подбор шаров по цвету, различные постройки из строительного материала (дом, башня и т.п.), упражнения с дидактическими материалами М. Монтессори «Розовая башня», «Корзинка с прищепками» и др., игры с первым и вторым даром, элементами детского конструктора «Kindergarten» (Дары Ф. Фребеля).

Занятия проводятся в игровой форме, эта форма обучения является ведущей на ступени раннего детства, но она является не единственно доступной. На втором-третьем году жизни внимание ребенка привлекают многие предметы и явления. На занятиях у детей вырабатываются необходимые качества, для успешного умственного развития. Во время занятий формируется организованность и целенаправленность поведения, при достижении результата дети испытывают чувство радости, это положительно сказывается на развитии в целом.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Просвещение, 1969.
2. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста. М.: Владос, 2007.
3. Галигузова Л.Н., Голубева Л.Г., Гризик Т.И. Воспитание и развитие детей от 1 года до 2 лет. М. : Просвещение, 2007.
4. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. СПб. : ДУТСТВО-ПРЕСС, 2005.
5. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М.: Педагогика, 1978.
6. Приходько О.Г., Югова О.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми младенческого возраста с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2018. - №1. - С. 13-19.
7. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, Е.А. Екжанова, Р.А. Даирова и др. - М.: ПАРАДИГМА, 2018.

СТАНОВЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА ЧЕРЕЗ ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ И ТРАДИЦИЯМ ПОМОРСКОГО КРАЯ

А. А. Чаркина, Е. Н. Нассер

Русский Север является уникальным хранилищем древнерусской культуры. Именно Поморье было выбрано нами для приобщения воспитанников к культуре своего народа, воспитания в них национального самосознания, бережного отношения к историческому наследию [1].

Знакомство детей с историей, народной культурой и традициями Поморского края проходило в созданной в соответствии с выбранной темой предметно-пространственной среде в группе. Был оформлен большой стенд в стиле «Поморская изба». Это своеобразная выставка: предметов народного быта – глиняная, деревянная и берестяная посуда, самовар, кухонная утварь, тканые дорожки-половики; деревянные и глиняные игрушки, тряпичные куклы, пряники и сувенирная продукция. Отсутствующие в реальности предметы обихода, промысла, а также виды интерьеров, собраны в фотографические подборки в альбоме или размещены на «стене избы».

Собраны и оформлены в «уголок ряженья» национальные костюмы – сарафаны, рубахи, штаны, кокошники, картузы, пояски, атласные ленты, бусы. Каждый ребёнок имел свой костюм. В них дети выходили на праздничные мероприятия, играли спектакли, танцевали.

Специальное место на стенде отведено художественной литературе. Много внимания уделили сказкам, народным и авторским. Так дети узнали о сказительнице М.Д. Кривополеновой, познакомились с творчеством писателей Б. Шергина и С. Писахова, наших современников – детского писателя Д. Макурина, поэтами А. Перхиным и М. Терещенко. С ними завязалась дружеская переписка, и даже состоялась встреча.

Для усиления детских впечатлений была создана коллекция ватных кукол в национальных костюмах. Этот наглядный материал стал интересной «иллюстрацией» бесед на темы: «Поморская семья» – папа, мама, ребёнок, «Занятия и

промыслы поморов» – рыбак с удой на берегу Белого моря, молодая поморка с коромыслом и вёдрами у колодца, молодой помор с вязанкой дров, танцующая нарядная поморка. Коллекцию дополнили поморский коч – собранный деревянный макет морского судна, и маяк с подсветкой – неотъемлемые составляющие жизни Беломорья. И куклы, и маяк, и лодка вошли в конкурсные композиции «Буква «П». Дважды наши «Буквы» участвовали в конкурсах проекта: «Парад букв» и «Лучшая буква проекта», где занимали вторые места.

Наглядным пособием и увлекательным игровым полем стал созданный макет «Природа Беломорья», с коллекционными фигурками животных. В макете представлена зона лесотундры с её растительностью и обитателями в своих жилищах. Такое пособие помогло развитию у детей наблюдательности и творческого воображения. Ребята с удовольствием играли с макетом, выбирая для себя роли волка, зайчат, медвежата, оленей, и других представителей северной фауны, находя животным домики в лесу, отмечая их повадки, приспособленность к жизни в природе.

Большое внимание уделялось знакомству с народным художественным творчеством. Дети познакомились с каргопольской игрушкой, живописными и графическими видами росписей: олонецкой, уфтяжской, борецкой, ракульской, мезенской. Особенно увлекла и нас, и детей мезенская роспись. В ней нет яркости, многоцветности, но рисунками можно написать целое сочинение, передать знаками зашифрованное послание. Свои новые знания мы воплотили в декоративном панно, которое стало украшением группы и одним из символов нашего Поморья. На стенде развесили импровизированные рыбацкие сети с «уловом» – расписные рыбины.

Значимым стало приобретение большого деревянного конструктора, из которого дети научились строить поморскую избу, различные постройки – тони. Мы узнали, что «тоня» – это участок на берегу моря, предназначенный для промысла рыбы, включающий комплекс жилых и хозяйственных построек. Так полученные в рассказах и беседах новые знания закреплялись в строительных играх.

В течение двух лет мы были окружены не только «наглядной» Поморской тематикой. Тема Русского Севера нашла

отражение в календарно-тематическом планировании, во всех образовательных областях [2].

На занятиях по физической культуре дети выполняли игровые упражнения, разучили поморские народные игры: «Зафуфара», «Трынцы-брынцы бубенцы», «Городки», «Важенка» и многие другие. На музыкальных занятиях познакомились с поморскими песнями. Оказалось, что поморы почти не играют на музыкальных инструментах, используя лишь голос, вокальные данные. Разучивали хороводные традиции – орнаментальные и игровые хороводы – «утушка», «совьюн», «корзиночка», «змейка». Подготовили и очень интересно провели музыкальный праздник «Осенние Поморские посиделки». Родители шили детям костюмы, атрибуты, рисовали декорации. Наш праздник прошёл ярко и незабываемо!

Вместе с музыкальным руководителем и старшим воспитателем подготовили детский спектакль по мотивам поморской сказки «Волшебное кольцо». Творческая атмосфера подготовки и репетиций захватила всех! Роли героев дети знали наизусть, каждый мог выступать в любом качестве. Театрализация надолго заняла место в детских импровизированных играх-спектаклях. Фотографии выступления после специальной обработки и прорисовки оформили в книжку-малышку, которую дети с удовольствием рассматривают, читают и делятся воспоминаниями о спектакле друг с другом.

Что ещё хочется отметить – дети после знакомства с «Поморской говорей», старались ей подражать, соблюдать произношение на поморский лад. В группе мы завели «Поморский словарь», в котором записывали знакомые слова в новом для детей звучании. Несколько из них вошли шуточно в обиход, например: «нать», «не нать», «порато», «баско», «окутка», «шаньга».

Во время летних каникул некоторые семьи наших воспитанников будут путешествовать по Архангельской области, и собираются посетить деревню Яреньга, музей «Поморская изба», который создала наш друг – поэт М. Терещенко. Это значит, мы смогли увлечь нашей темой даже родителей!

И замечательным завершением нашей «Поморской истории» стало участие детей в концерте на книжном салоне, посвя-

щённом Дню города. Девочки исполнили красивый поморский танец с шальями. К этому выступлению мы готовились радостно и волнуясь одновременно. И получили огромное удовольствие от впечатлений.

За два года участия в проекте «Азбука в России» мы ежедневно проживали настоящую «поморскую жизнь», сроднились с её традициями и, конечно, стали ценителями этой уникальной культуры. Не сомневаемся, что нам удалось зажечь искру интереса и любознательности в каждом ребенке. Большое спасибо проекту, что открыл наши способности и развил желания познавать окружающий мир!

Список литературы

1. Комратова Н.Г. Дошкольное детство и основы национальной культуры // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 9. - С. 92-97.
2. Гемп К.П. Сказ о Беломорье. Словарь поморских изречений/ вступ. ст. Д.С. Лихачёва, Ф.А. Абрамова; науч. ред. В.Н. Булатов; подгот. С.Я. Косухкина, Л.С. Скепнер. – М.: Наука, 2020.

РОЛЬ ПОЭЗИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ РЕБЕНКА

И. И. Шрамко

Одна из задач воспитания дошкольников – познакомить детей со стихотворным словом, сформировать их эмоциональное отношение к действительности. Поэтому особое место в методике развития речи занимают произведения, направленные на привитие детям увлечения поэзией, познания стихов, развитие умения воспринимать и воспроизводить стихи.

Многие ученые и педагоги, занимающиеся вопросами методов развития речи, отмечают огромное положительное влияние поэзии на развитие речи ребенка. Работа по использованию стихов в нравственно-эстетическом воспитании дошкольников имеет следующую структуру [1, 3, 4].

Перед тем, как начать разговор, провести урок или отправиться на прогулку, я определяю, какие стихи помогут решить поставленные задачи, достичь поставленной цели и отразить заданную ситуацию. Приобщая детей к стихам, их нужно настраивать эмоционально. Как? Это может быть беседа о произведении, изложение иллюстративного материала, рассказ

о поэте, выразительное прочтение стихотворения учителем, а также анализ произведения, в ходе которого дети получают объяснение непонятных слов и выражений, уделяется внимание тому, какие слова и выражения характеризуют героя, описываются события, образы природы. Вопросы сформулированы так, чтобы дети могли ответить на них словами стихотворения.

Как узнать, выразительно ли ребенок читает стихотворение? Что называется выразительным чтением для детей? Считается, что такое чтение называется экспрессивным, которое достаточно четко и отчетливо передает не только мысли, но и чувства, выраженные в произведении. Детское чтение становится выразительным, когда ребенка учат осознавать, понимать смысл прочитанного. Когда он слышит выразительное чтение взрослых, когда его создают, у него формируется интерес к чтению [3].

Правильная интонация способствует выразительной передаче мысли стихотворения. Чтобы правильно передать интонацию в поэтическом произведении, необходимо хорошо прочувствовать, понять и определить характер персонажей. Правильная интонация усиливает внимание ребенка, заставляет его лучше, глубже прочувствовать и осмыслить образ произведения. Выразительность чтения во многом зависит от того, насколько правильно ребенок делает акцент, выдерживает необходимые паузы.

К средствам, делающим чтение выразительным, относятся также мимика и жесты. Мимика ребенка, который читает, должна выражать естественность, максимальную сдержанность в сочетании с личным отношением к работе. Считается, что жестикуляцию можно использовать в редких случаях. Обучение ребенка выразительному чтению не должно носить характер искусственного обучения и становиться самоцелью.

Четкое и чистое произношение звуков и слов также является обязательным условием формирования выразительной речи [2].

Для получения положительных результатов в развитии детской речи через стихи решались следующие задачи:

– овладеть художественным словом во всех видах непосредственной образовательной деятельности, а также в свободной и игровой деятельности;

– научиться использовать поэтические образы и выразительно их проявлять в различных ситуациях, включая праздники, развлечения, инсценировку;

– научиться выразительно читать стихи и уметь их слышать [1, 3, 4].

Таким образом, знакомство детей с поэтическими произведениями нужно начинать с раннего возраста. Младенец еще в коляске, а мама уже читает ему ритмичные «Идет Бычок, качается», «Наша Таня громко плачет», народные детские стишки, анекдоты, мелодичные колыбельные мелодии. Когда ребенок вырастет, этот первый подсознательный опыт будет способствовать его сознательному подходу к процессу обучения. Таким образом, можно сказать, что материнское общение играет большую роль в подготовке ребенка к восприятию и воспроизведению произведений искусства [5].

Заучивание стихов для дошкольников и младших школьников приносит огромную пользу: расширяется кругозор, рифма дает возможность обрести внутреннюю гармонию, развивается память, формируется культурный уровень маленького человечка. Каждое литературное произведение, усвоенное детской памятью, обогащает словарный запас, формирующий его собственную речь. Выразительность выступления развивает речевая техника: дикция, дыхание; овладение орфоэпией. С этой же целью проводятся разнообразные упражнения на развитие речевого слуха, упражнения на развитие интонационной выразительности, воспитание умения определять значение логического акцента и др.

Наиболее благоприятный период для запоминания стихов – возраст 4-5 лет. Именно в этом возрастном сегменте память малыша начинает особенно быстро развиваться. Стихи являются прекрасным инструментом для развития образного мышления, интеллекта и чувства языка, увеличения активного словаря. Правильное отношение педагогов и родителей позволит ребёнку получать удовольствие от процесса обучения.

Список литературы

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет. — М., 2005.

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.

3. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Ф. А. Сохина. — М., 1984.

4. Стародубова Н. А. Методика развития речи дошкольников. — М.: Академия, 2012.

5. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М.: ВЛАДОС, 2000.

РАЗВИТИЕ МИМИЧЕСКОЙ И ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ

О. Е. Щербинина

Велико значение живого устного слова в нашей жизни. Огромна роль интонации. Она усиливает значение слова, а иногда выражает больше, чем слова. С помощью интонации можно придать словам той или иной смысл, иногда противоположный сказанному. Интонация является одним из основных фонетических средств оформления высказывания как совокупность просодических компонентов, участвующих в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения [2]. В любом высказывании выделяют следующие компоненты: мелодику, интенсивность, темп, ритм, тембр, паузу. Все эти компоненты взаимосвязаны, они материально воплощают содержание, смысл речи.

Поскольку ребенок усваивает речь практически, по подражанию, особое значение приобретает речь взрослого в процессе обучения родному языку. Речь взрослого для ребенка является образцом принятого употребления языковых средств. Маленьким слушателям импонирует, когда они видят и слышат не декламатора, а заинтересованного участника беседы. Когда взрослый говорит увлеченно, меняя интонацию и мимику, дети слушают сказку, затаив дыхание. Правильная мимика и интонация помогают ребенку лучше понять историю, составить мнение о персонажах.

Дошкольный возраст оптимален для усвоения языка. Именно тогда дети владеют наибольшей чуткостью к языку. Ребенок, легко владеющий речью, получает от неё удовольствие, при передаче чувств использует богатство интонаций, мимики и жестов. При заикании складывается другая картина. По мнению В.И. Селиверстова отсутствие стимула и желания говорить, боязнь речевого общения приводят к тому, что речь ребенка становится тусклой, вялой, тихой, невыразительной [6]. Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова отмечают интонационную обедненность, невыразительность речи заикающихся [3].

Зачастую приходится отмечать, что эмоциональность, выразительность речи, живость эмоций часто проявляется у дошкольников в игре и в свободном общении, когда дети не скрывают радость, восторг, обиду, гнев, огорчение. В вынужденной же обстановке эмоции угасают. На просьбу «рассказать выразительно» или «составить рассказ по картине» ребенок замыкается. Речь его становится тихой, монотонной. Несколько больше возможностей у ребенка при пересказе, так как он получает образец речи взрослого, может её скопировать, подражая мимике и интонации взрослого. Младшим дошкольникам зачастую удается живо и выразительно проявлять свои эмоции в случае подражания взрослому, старшим же дошкольникам это дается с трудом. Это зависит от индивидуальных психических особенностей. У детей с заиканием это происходит наиболее часто, так как они осознают и болезненно переживают свой дефект, стараются его скрыть, завуалировать тихой, монотонной речью.

В дошкольном возрасте можно выделить несколько групп детей по выразительности речи:

- Дети, имеющие эмоционально окрашенную речь. Они не боятся и не стесняются в присутствии взрослых и сверстников.
- Дети, легко и свободно общающиеся лишь в хорошо знакомой обстановке, но в непривычных для них условиях теряются и замыкаются.
- Дети с невыразительной речью и мимикой, скованные, но легко подражающие средствам выразительности взрослого. Они могут в ходе тренировок закрепить их и пользоваться ими в дальнейшем.

- Дети с очень низкими внешними эмоциональными проявлениями. Они отказываются от публичных выступлений.

Если соотнести эти группы с заикающимися детьми, объединив и по степени фиксированности на своём дефекте, то можно отметить следующее: 1 группа – нулевая степень, 2 и 3 группы – умеренная степень, 4 группа – выраженная степень.

Опыт показывает, что формирование выразительной речи у заикающихся дошкольников можно осуществлять с помощью игры и отдельных игровых действий. В игровых ситуациях дети чувствуют себя увереннее и нередко раскрывают свои когнитивные и творческие возможности [4]. Особо надо выделить театрализованные игры с сюжетным замыслом и ролевыми действиями. Вначале ведущая роль принадлежит логопеду, дети – только зрители. При этом речь логопеда служит им образцом для подражания. Постепенно активность детей возрастает, у них развивается мелодико-интонационная выразительность, плавность речи. Выразительности речи детей способствуют и другие игры: подвижные, словесные, дидактические, а также игровые упражнения, проводимые логопедом. Они могут использоваться как самостоятельно, так и включаться в какие-либо занятия.

Для развития у ребенка мимической выразительности следует сначала научить его узнавать, а затем воспроизводить, передавать эмоциональное состояние при помощи мимики. Этому способствуют такие упражнения как «Мимический кубик», «Зеркало». Например, в упражнении «Мимический кубик» ребенок с помощью мимики изображает эмоциональное состояние, схематически представленное на выпавшей грани кубика. Эмоциональное состояние дети могут передать при использовании упражнения «Облака»: прослушав стихотворение «Вот облачко весёлое смеётся надо мной; Зачем ты щуришь глазки так? Какой же ты смешной. Я тоже посмеялся с ним: Мне весело с тобой! И долго-долго облачку махал я вслед рукой», дети находят облачко с соответствующим мимическим выражением. В упражнении «Гномик» дети подбирают карточки с мимическими выражениями, соответствующими различным эмоциональным состояниям. Например, «Гномик гулял по лужайке и встретил зайчика. Какие длинные у тебя

ушки! – воскликнул гномик» или «Гномик вышел из домика и встретил мальчика. – Здравствуй, мальчик! Какое чудесное сегодня утро! – Вот ещё, буду я с каждым разговаривать, – буркнул мальчик и пошёл дальше». Очень полезно проводить мимический диктант, когда логопед читает эмоционально окрашенный текст, по ходу которого дети последовательно выставляют карточки-пиктограммы с соответствующими выражениями и сами воспроизводят их. Тексты могут быть такими: «Оля пошла гулять. – Как ласково светит солнышко! Мне тепло и приятно» или «Оля увидела цветочек: – Ах, какой красивый! Как приятно пахнет!», или «На цветок села пчела. – Ой, она меня ужалила! Ой, как больно!».

Можно предложить детям разыграть маленькие сценки, где необходимо подчеркивать особенности ситуаций мимикой. Например, изобразить, как ребенок нашёл огромный гриб и удивился, как испугался льва в цирке. Эти упражнения проводятся в период молчания, когда активное речевое общение ограничивается. У заикающихся детей необходимо формировать длительный плавный выдох. Для этого детям предлагаются упражнения на изменение силы голоса («Тихо – громко», «Далеко – близко»), его высоты («Кот и котенок», «Медведица и медвежонок»), тембровой окраски («Три медведя», «Теремок»). На этом же этапе детей учат интонациям вопроса, удивления, радости. Так, ребенок может испугаться – «Ох», огорчиться – «Эх», удивиться – «Ах» [1, 5].

По мере увеличения речевых возможностей детей меняется содержание игр. Теперь они включают детские высказывания, интонационно и мимически окрашенные. Решению этой задачи помогают упражнения «Листья», «Подслушанный разговор». Например, грустная машина в гараже: «После долгой дороги я стою пыльная, грязная, а хозяин ушёл и забыл меня помыть». Весёлая машина: «Сейчас придет мой хозяин, и мы с ним отправимся в удивительное весёлое путешествие». В упражнение «Маски», задавая вопрос «Я весёлый? Я грустный?», ребёнок узнаёт свою маску и затем повторяет фразу (отвечает на вопрос, рассказывает стихотворение) с соответствующей интонацией.

Упражнения на внешнее проявление эмоций и интонирование фраз можно проводить как на занятии, так и в свободное

время. Можно восхититься новым платьем Иры, огорчиться по поводу болезни Саши, удивиться каким-либо новостям. На прогулке восхититься красотой снежинки и т.д.

От систематичной и кропотливой работы учителя-логопеда зависит овладение детьми яркой, эмоциональной речью и возможности использования детьми средств выразительности.

Список литературы

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2003.
2. Брызгунова Е.А. Интонация/Русская грамматика. Т.1.М.: Издательство Московского университета, 1963.
3. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия. Заикание. М.: В. Секачев, , 2003.
4. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикании у дошкольников. М.: Просвещение,1983.
5. Калягин В.А. Если ребенок заикается. – СПб.: Питер Ком,1998.
6. Селиверстов В.И. Заикание у детей. - М.: ВЛАДОС, 2000.

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И РОЛЬ СЕМЬИ В ЕЕ РАЗВИТИИ

О. В. Югова

Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного развития ребенка во всех сферах, а овладение речью – одним из основополагающих условий для благополучного психофизического развития, формирования полноценной личности и обучения.

Современная жизнь предъявляет высокие требования к речевой подготовке детей, т.к. именно она является самым главным средством овладения знаниями и умениями. Учёные и педагоги отмечают большое значение правильной речи для формирования личности ребёнка и становления его полноценных социальных контактов. В совместной деятельности со взрослыми и сверстниками происходит постепенное овладение речью, ребёнок приобретает сведения об окружающей действительности, овладевает опытом предшествующих поколений, усваивает социальные навыки и ценности.

Постепенно, на каждом этапе развития, перед ребёнком предстает все больше задач различного плана (познавательных, регулятивных и др.), для решения которых требуется использование речевой коммуникации. Последовательно формируются средства (система языковых знаков), а также приемы и способы коммуникации. Ребёнок с развитой речью легко выражает свои мысли и желания, вступая в общение со взрослыми и сверстниками. Несовершенная же речь способствует задержке социализации и всего психического развития ребёнка. Спонтанное формирование речевых умений и навыков происходит с затруднениями, усугубляющимися нехваткой средств общения, недостатком полноценных условий для обогащения речевого опыта.

В человеческом обществе коммуникация может осуществляться как вербальными (устная и письменная речь), так и невербальными (жесты, мимика, пантомимика, интонации и пр.) средствами. Коммуникативную деятельность можно считать основополагающей, базисной для успешного межличностного взаимодействия личности, а впоследствии и как основу профессиональной деятельности. Коммуникативные качества формируются в процессе развития и становления личности и в значительной степени определяются внешними воздействиями окружающих, в первую очередь родных и близких людей (семья) и педагогов (воспитателей, учителей и т.п.). Специфика коммуникативной деятельности определяется личностными характеристиками человека, а также его мотивами в процессе общения с окружающими.

В дошкольных учреждениях находится большое количество детей, развитие коммуникативной и речевой деятельности которых отстает от возрастных норм. На ранних этапах развития речи особенно важным является общение ребенка со взрослым. В этот период ребенок получает от взрослого информацию благодаря слову: в рассказах, пояснениях, бытовом общении, чтении. Если общению не уделяется должного внимания, то детская речь не сможет быть сформирована полноценно и своевременно [5].

Развитие речи и коммуникативной деятельности у детей раннего возраста является одной из важнейших задач, т.к. дальнейшее формирование всех психических функций и деятель-

ности невозможно без взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Особенно очевидно это становится в период вхождения ребенка в детский коллектив, когда круг его общения перестает ограничиваться близкими, которые подстраиваются под его нужды и актуальный уровень общения [4]. От взрослых зависит то, насколько эффективно будут проходить этапы овладения речью, не будет ли отставаний и затруднений. Этот процесс не происходит спонтанно, благодаря только природным задаткам.

Яркие впечатления, любопытные глаза, пытливый ум – все это проявление воспитательного воздействия самостоятельно усвоенного опыта. Если успешно продумать и реализовать воспитание и обучение в соответствии с возрастом, то развитие ребенка будет происходить во всех своих возможных проявлениях. Для овладения детьми речью, необходимо их учить этому, расширять их словарный запас и больше общаться с ними [3].

Речь – это межпредметное понятие. Речевое умение заключается в способности осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе комплекса навыков.

Речь – это процесс порождения и восприятия высказывания, как вид специфической человеческой деятельности, обеспечивающей общение. Выделяются три группы функциональных характеристик языка: первая группа раскрывает характер социальных функций человека, вторая – характер его интеллектуальных функций, а третья – личностных [2]. Поэтому развитие коммуникации, речи и языка является общей базой воспитания и обучения, оказывающей значительное влияние на когнитивное развитие детей раннего возраста.

Можно выделить группу доречевых, аффективно-коммуникативных умений, которыми ребенок овладевает в семье. Он учится распознавать эмоции близких, а затем и транслировать свое состояние, ориентируется в ситуации общения, оценивает результат взаимодействия с близкими [6].

Этап становления активной речи начинается с появлением у ребёнка первых слов. Дети внимательно прислушиваются к речи близких людей, запоминают названия знакомых предметов и игрушек, а затем повторяют за близкими, произносят слова самостоятельно. Первые осознанные слова появляются

у детей к концу первого года жизни. Когда ребёнок начинает говорить, он активно пытается вступить в контакт, включиться в практическое, а также вербальное взаимодействие со взрослым. Данную потребность в коммуникации необходимо плодотворно использовать для развития его речи, создавать и поддерживать мотив для общения.

К полутора годам происходит существенный скачок в развитии речи и общения: ребёнок обычно понимает слова и простые фразы, с помощью которых взрослый даёт поручения, выполняет их, активно использует накопленный к этому времени словарный запас. Запас понятий, связанных с бытовыми ситуациями, расширяется.

К концу раннего детства характер общения меняется, начинают формироваться предпосылки диалогической речи, развивается способность к выражению своих мыслей, чувств, впечатлений словами. Речь становится важнейшим средством познания и сопровождает все виды деятельности.

Владение языком заключается в умении передавать особенности предмета или объекта с помощью слов, рассказать о явлении, о событии. Чтобы это осуществить, речь ребенка должна быть содержательной, логичной, последовательной.

Стремительно растущая у ребенка потребность в общении и познании создает противоречие между ростом активного словаря и шириной речевого общения ребенка [1]. Ребенок добивается, чтобы его поняли, хочет поделиться чем-то со сверстниками, со взрослыми, спросить о чем-либо. Начинается процесс словообразования, период словотворчества.

В раннем возрасте особенно интенсивно происходит практическое овладение языком, появляется осмысленность речи. Различные конкретные предметы выступают в роли образцов, ребенок сравнивает с ними новые предметы и их свойства в процессе восприятия. Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

У детей раннего возраста достаточно ограниченный круг представлений и знаний об окружающем. Бывает так, что в словаре ребенка присутствуют обиходные слова, те, что

встречаются в быту и повседневной жизни, а слов, обеспечивающих остальные сферы жизни, крайне мало. В первые годы жизни это преимущественно зависит от того, какая речевая, предметная и развивающая среда создана в семье. Коммуникативная деятельность в первые годы жизни неразрывно связана с ведущей деятельностью возраста и опосредована взрослым – сначала в процессе непосредственного эмоционального общения в младенческом возрасте, а затем в ситуации делового общения во время совместной предметной деятельности [4].

Таким образом, эффективное взаимодействие человека с окружающими невозможно без наличия коммуникативной деятельности, а развитие коммуникативной деятельности у детей раннего возраста – это многоэтапный процесс, на протяжении которого влияют как внутренние, так и внешние факторы развития.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста.- М.: Академия, 2000.
2. Жуковская Р.И. Развитие коммуникативной деятельности детей раннего возраста. - М. Родной край, 2016.
3. Педагогика наших дней / Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин.- Краснодар. 1989.
4. Приходько О.Г., Югова О.В. Познавательное и речевое развитие в системе коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2019. - № 1. - С. 49-56.
5. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста.- М.: Владос, 2001.
6. Чиркина Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. - Архангельск, 2009.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ: УЧИМСЯ ПОНИМАТЬ ДРУГ ДРУГА *С. Б. Юркова, О. В. Метальникова, В. И. Кузнецова*

В Российской Федерации проживают люди разных национальностей. Знакомство с культурой и бытом разных народов создает условия для эмоционального благополучия детей дошкольного возраста, в том числе и из семей мигрантов,

посещающих наше ДОУ, за счет эффективности взаимодействия педагогов и родителей в период привыкания к детскому саду; взаимной толерантности, открытости и принятия педагогами и родителями культуры и национальных традиций воспитания; воспитание дружеских взаимоотношений [1, 2]. Каким окажется будущее нашей страны и планеты в целом — зависит от нас, от того, как мы воспитаем подрастающее поколение.

Миссия ГБДОУ детского сада № 28 Кировского района Санкт-Петербурга: «Создание в группах детского сада благоприятных условий, направленных на преодоление коммуникативных и поведенческих барьеров, на воспитание глубокого уважения к многонациональному народу России за счет знакомства с культурой, литературой, традициями и обычаями людей разных национальностей; на полную социокультурную адаптацию детей из семей мигрантов в поликультурной среде.

Воспитывая толерантность, мы учитываем все факторы: сверстники, общество, семья. Всё начинается с семьи! Немаловажную роль в воспитании основ толерантности у ребенка-дошкольника отводится ДОУ. При тесном взаимодействии детского сада и семьи создаются благоприятные условия развития, обучения и воспитания ребенка. ДОУ в полной мере реализует современные технологии, разнообразные формы работы с родителями: собрания, консультации, выставки педагогической и детской художественной литературы, фотостенды, совместные праздники, экскурсии, развлечения, индивидуальные беседы с родителями. Такая согласованность в работе детского сада и семьи является важнейшим условием полноценного воспитания ребёнка, формирования у него нравственных форм поведения, правовой культуры.

В ГБДОУ детский сад № 28 Кировского района Санкт-Петербурга каждая из образовательных областей ФГОС ДО обогащается с учетом и на основе культурного наследия национальностей, представленных в детском коллективе. В данном контексте работа с родителями выходит на первый план.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, на развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, также направлено на формирование уважительного отношения

и чувства принадлежности к своей семье. Изучая родословную семьи, можно ощутить себя частью живого дерева, имеющего корни. А корни могут тянуться из России, Дагестана, Англии и т.д. Наиболее интересной и продуктивной формой взаимодействия является организация совместных праздников, выставок совместных поделок и развлечений. Тематика мероприятий ориентирована на каждую из национальных культур и приурочена к международным и национальным праздникам.

Познавательное развитие. При активном взаимодействии с семьями воспитанников происходит знакомство дошкольников с особенностями быта, жизненного уклада, семейными ценностями, традициями каждого из этносов, представленных в детском коллективе. Для установления эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми проводятся нетрадиционные формы работы: игра с родителями «Что? Где? Когда?», где родителям необходимо ответить на вопросы знатоков по теме «Моя малая Родина»; «Родительский университет», в котором могут работать разные кафедры по потребностям родителей: «кафедра грамотного материнства» (на тему: «Быть мамой – моя новая профессия»).

Знакомство с культурой разных народов через кулинарные традиции семьи и с технологиями приготовления различных национальных блюд. Русская кухня – блины, английская – знаменитое рождественское печенье, табасаранская – пирог «Чуду».

Все это способствует развитию интереса к культурам разных народов, обогащает представления дошкольников о нашей стране.

Речевое развитие – к средствам воспитания культуры межнационального общения можно отнести: традиции, общение, художественную литературу, сказки, пословицы и поговорки, национальные куклы. Именно родители помогли нам в изготовлении национальных костюмов для кукол. Учитель-логопед проводит мастер-классы для родителей «Учимся говорить правильно». Очень важна работа с родителями по созданию языковой среды дома, умению организовать ситуации общения, имеющие воспитательный потенциал.

Художественно-эстетическое развитие осуществляется с опорой на музыкальные и литературные произведе-

ния национальных культур. Дети с удовольствием танцуют не только русские народные танцы, но и танцы народов ближнего зарубежья, танцы народов мира. В ГБДОУ детский сад №28 Кировского района Санкт-Петербурга проводилась неделя «Дружат дети всей планеты». Выставка детско-родительских работ «Национальный Дед Мороз», «Мы разные, но мы вместе». Ежегодно в детском саду проводим творческий конкурс «Творческая семья», где дается возможность каждой семье познакомиться всех с культурой своего народа.

Физическое воспитание осуществляется в контексте национальных традиций: народные игры, праздники, обряды, используем опыт здоровьесберегающей деятельности. Мы даем представление родителям через совместные досуговые мероприятия об особенностях той или иной нации, образе жизни, культуре, что очень благотворно воздействует на формирование культуры общения.

Список литературы

1. Львов В.А. Поговорим о наших детях //Книга для родителей о детях. – СПб.: 2009.
2. Смирнова Е.О. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений / Е.О. Смирнова, В. Холмогорова // Дошкольное воспитание. — 2003. — №9. — С. 24–26.

ИГРОВЫЕ ПОСОБИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ *Т. И. Юрченко, И. Г. Вечканова, А. Е. Жукова*

Современная ситуация в инклюзивном дошкольном образовании складывается так, что в группах общаются дошкольники с различной степенью овладения устной речью, разнородным уровнем психофизического развития. Как показывают многочисленные исследования, состояние моторики ребенка – косвенный объективный показатель зрелости различных отделов центральной нервной системы [1, 2]. Мониторинг физического развития и психофизических качеств (скорости, силы, гибкости, ловкости, выносливости, быстроты) дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (128 человек), проведенный в ГБДОУ по

методикам для нормативно развивающихся сверстников, показывает результаты среднего уровня физической подготовленности и ниже. Для развития полноценной речи по рекомендациям ППк специалистами было решено, что необходимо качественно направлять коррекционно-развивающую работу на развитие двигательной сферы воспитанников. Поскольку дети с ограниченными возможностями здоровья имеют трудности восприятия словесной инструкции, трудности запоминания последовательности действий, сложности при ориентировке в пространстве, слабо развитые мелкую моторику и координационные способности, отставание в развитии двигательной сферы, возникла необходимость интеграции усилий междисциплинарной команды.

В 2020-21 уч. гг. междисциплинарная команда специалистов ГБДОУ детского сада №83 участвовала в апробации использования пособия «Набор АДК» (производитель ООО «АЛЬМА», Санкт-Петербург) [5]. Игровое методическое пособие – кубики альтернативной дополнительной коммуникации (АДК) разработаны преимущественно для использования с детьми с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в общении на занятиях специальных педагогов – учителей-дефектологов и логопедов, психологов, а также воспитателей и педагогов в индивидуальной и подгрупповой работе. Учебно-методическое пособие может быть использовано также и тьюторами, сопровождающими детей с ОВЗ во время посещения групповых занятий по физическому и музыкальному развитию. Включение кубиков было апробировано во время режимных моментов в детском саду, таких как утренняя/бодрящая гимнастика, оздоровительные процедуры в бассейне (разминка), подвижные игры на прогулке и игры с элементами спортивных игр.

Кубики АДК являются полифункциональным дополнительным средством поддержки детей в инклюзивной группе: они визуально дополняют четкую словесную инструкцию педагога, могут «рассказать» о планировании действий или правильном порядке выполнения инструкций взрослого во время режимных моментов дня и/или на занятии (расписание), просто быть строительным цветным мягким материалом для детей раннего возраста. Таким образом, манипулирование кубиками развивает и моторику, и мышление, и познавательные процессы,

и, несомненно, речевые навыки детей. В 2021 г. набор дополнен кубиками АДК, чьи грани с пиктограммами ориентированы на физическое развитие ребенка. Все грани кубиков содержат пиктограмму (визуальный образ) на каждой стороне. На одном из кубиков все 6 пиктограмм изображены на синем фоне – это названия видов спорта, точнее, элементов тех видов спорта, знакомство с которыми происходит в детском саду. Соответственно, пиктограммы, обозначающие имена существительные, имеют синий цвет фона пиктограмм [3]. На всех остальных кубиках пиктограммы выполнены в красном исполнении (цвете) – это действия, глаголы. Они обозначают двигательные умения и навыки, которыми необходимо овладеть воспитанникам в дошкольном возрасте, а также разнообразные виды общеразвивающих физических упражнений (далее – ОРУ) без предметов и с основным спортивным инвентарем, необходимые для развития основных видов движений (далее – ОВД) во время занятий физической, адаптивной физкультуры, во время музыкальных занятий («выполнять подскоки», например), во время прогулки, во время режимных моментов.

Стоит отметить, что показ кубика дополняет прямую речь – четкую инструкцию педагога. В связи с этим на каждой пиктограмме есть подпись – слово-инструкция, которая является не только побуждением к действию воспитанника, но и обозначает непосредственно само действие. Обычно все варианты упражнений с детьми проводятся в игровой форме. В зависимости от особенностей физического и когнитивного развития ребенка, его возраста, а также исходя из поставленных целей занятий, для их проведения педагог планирует необходимую последовательность использования кубиков и их граней, или предоставляет выбор ребенку.

Для выполнения комплексов ОРУ с детьми педагоги придерживаются основных принципов обучения двигательным умениям и навыкам – от простого к сложному, принципу доступности, цикличности.

При проведении комплексов общеразвивающих упражнений, физминуток или динамических пауз используются кубики «ОРУ без предметов», и другие – «ОРУ с мячом», «ОРУ со скакалкой», «ОРУ с кубиками», «ОРУ с обручем» (или кольцом 60 см

диаметром), кубик «ОРУ с гимнастической палкой». Существует огромное количество упражнений с предметами и без, по мере овладения тем или иным двигательным актом упражнения можно варьировать, дополнять и включать новые. Педагогу важно находить индивидуальный подход к каждому воспитаннику с ОВЗ, выбирая с ним пиктограмму на кубике, постепенно и дозированно увеличивая нагрузку и амплитуду выполнения движений, заинтересовывая ребенка, вселяя уверенность в самого себя, используя игровой подход, наглядное и четкое словесное объяснение. Педагоги отметили, что использование граней кубика «Спортивные игры» и граней кубиков с элементами ОВД («Ходить», «Бегать», «Прыгать», «Ползать/лазать», «Метать/бросать») целесообразно в режимных моментах, в вводной части занятий, в подвижных играх и играх с элементами спортивных игр. Заметим, что отдельного кубика на тренировку равновесия нет, но используя кубики и показывая вариант выполнения заданий на повышенной опоре (доске, скамейке и пр.), на уменьшенной площади (между двумя шнурами), на наклонной доске и др., достигается эффект развития функции равновесия, координации движений, развитие вестибулярного аппарата.

Синий кубик «Спортивные игры» имеет 6 граней с пиктограммами, обозначающими элементы спортивных игр в ДОУ: футбол, баскетбол, мяч через сетку, флорбол, бочча, городки. С помощью этого кубика педагог обучает основным манипуляциям и правилам данных коллективных спортивных игр важных для инклюзивной группы: правильному хвату клюшки для флорбола, умению принимать/отдавать пас клюшкой, умению обвести препятствие мячом с помощью клюшки, забивать мячи в ворота; умению правильно обвести преграды/конусы ногами в футболе, чтобы забить гол в ворота, принимать и отдавать пасы разными способами, владению мячом – набивать мяч «шнурками», коленом, ловле мяча в воротах, концентрации во время игровых моментов, способствует развитию точности движений; обучает правильной технике броска малого баскетбольного мяча в корзину, ведению мяча и передаче/ловле мяча в баскетболе; ловле и подаче в игре, напоминающей волейбол – «мяч через сетку»; четкому прокатыванию утяжеленного мяча в бочча, или правильной технике броска биты в игре городки.

Варианты упражнений для игр с элементами спортивных очень разнообразны, опираясь на физическую готовность ребенка и его заинтересованность, можно смело манипулировать этим кубиком на занятиях, предлагая, например, ребенку самому выбрать упражнения той игры, которая ему сегодня интересна. Манипуляции с кубиками АДК для физического развития способствуют консолидации усилий междисциплинарной команды по развитию психических процессов у детей с ОВЗ: тактильному, зрительному, слуховому восприятию, а также двигательнo-кинестетическому анализатору, невербальному и вербальному компоненту речи дошкольников [4, 5].

По результатам мониторинга физического развития, а также по наблюдениям фокус-группы педагогов в междисциплинарном взаимодействии отмечено положительное влияние внедрения кубиков АДК для визуализации коммуникации в режимных моментах и занятиях комбинированной группы: совершенствуются координационные способности, корректируется точность восприятия, воспроизведения сложных двигательных действий, а также развивается устойчивость аффективно-волевых реакций.

Список литературы

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с ТНР. С методическими рекомендациями. Авторы: Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина и др. М Просвещение., 2019. С.8-9.

2. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В., Филатова И.А. Диагностика и коррекция нарушений двигательной сферы у дошкольников со стертой дизартрией: коллективная монография. М.: УМЦ “Добрый мир”, 2021.- С.12-15.

3. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я — говорю! Упражнения с пиктограммами. М.: Дрофа, 2007–2009.

4. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации// Специальное образование, 2018. - № 4.- С. 5-20.

5. Вечканова И.Г., Захарова М.А., Голдобина Е.А., Куштын Е.Ю., Шепелева А.А. Абилитационный ресурс использования АДК в игре для детей раннего возраста// АДК. Сборник статей к V междунаучной конференции 17-18 июня 2021 г./ ред.-сост. Кондрусик Б. - СПб., 2021. С.49-56.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Н. Н. Яковлева

Развитие коммуникативных умений школьников с дисграфией во многом зависит от индивидуализации обучения при реализации учебного предмета «Русский язык».

Разработанная нами когнитивная модель развития связной письменной речи обучающихся с дисграфией включала, прежде всего, диагностический блок. Он направлен на изучение: состояния письменной речи обучающихся; развитие сенсомоторного базиса речи; развитие когнитивных функций обучающихся.

В ходе диагностического изучения обращалось внимание на развитие мотивации обучающихся, значимой для развития связной письменной речи. Именно этот параметр когнитивной модели является связующим звеном диагностики и содержания педагогической деятельности по развитию связной письменной речи обучающихся с дисграфией. Поэтому в когнитивную модель развития связной письменной речи помимо индивидуальных и групповых занятий, программ дистанционного обучения, интерактивных технологий мы включили модуль «взаимодействие участников образовательных отношений в урочной и внеурочной деятельности».

Содержание педагогической деятельности включает: подгрупповые и индивидуальные занятия с использованием нейропсихологических методик; авторскую программу дистанционного обучения «Развитие устной и письменной речи»; современные образовательные технологии; взаимодействие участников образовательных отношений в урочной и внеурочной деятельности.

Обратим внимание на то, что одним из направлений данного модуля является деятельность, обеспечивающая индивидуальный дифференцированный подход и включение упражнений, заданий на развитие когнитивных функций в работу учителя на уроках русского языка и литературного чтения.

Динамику обучения на уроках русского языка после внедрения и реализации когнитивной модели развития связной

письменной речи обучающихся с дисграфией мы оценили при проведении диагностических контрольных работ [1, 2]. Методика включает выполнение шести заданий:

- два из которых (репродуктивные), позволяют проверить качество узнавания и запоминания учащимися ранее изученного ими материала;
- третье и четвертое задания (частично-поисковые) направлены на выявление качества понимания предмета и умение осуществлять обобщения внутри данной темы, что позволяет оценить уровень познавательной деятельности, так как оба задания требуют использования необходимых логических операций (анализ, сравнение, доказательство, построение выводов и т.д.);
- пятое и шестое задания (эвристические) ориентированы на межтемные и межпредметные обобщения учебного материала, они требуют от учащихся творческого подхода к их выполнению и требуют от обучающихся гибкости, неординарности, умения актуализировать имеющийся опыт в новой учебной ситуации [1, 2].

Выполнение каждого задания требует достаточного уровня знаний по предмету, развития когнитивных функций, коммуникативных умений. Время на выполнение заданий регламентировано, все шесть заданий выполняются в течение сорока четырех минут. Оценка за выполнение каждого задания определяется баллами. Количество баллов соответствует номеру задания, Максимальное количество баллов равно двадцати одному. После проведения диагностической контрольной работы по формуле определяются уровни обученности. Средние показатели нормы на репродуктивном уровне 0,8 баллов, на частично-поисковом – 0,7, на эвристическом – 0,6. Средний коэффициент обученности не должен быть менее 0,7 баллов.

Диагностические контрольные работы по русскому языку проводились в четвертых классах, где обучались школьники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) по адаптированной основной общеобразовательной программе и школьники с дисграфией классов, где реализуется основная общеобразовательная программа.

Более раннее исследование когнитивных функций у данной категории учащихся, проводилось нами с использованием следующих методик:

- корректурной пробы Бурдона, которая позволила нам определить устойчивость внимания и способность к переключению внимания;
- методики «Исправь ошибку» (П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой);
- модифицированной методики, разработанная Э.Ф. Замбажвичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра;
- авторской методики, разработанной на основе технологии «Педагогическая мастерская» [3, 4].

Проведенное нами исследование по указанным выше методикам позволило констатировать то, что когнитивные функции: память, внимание, владение операциональными действиями, что достигается высоким уровнем развития мышления, у школьников с дисграфией не являются достаточными. Обращаем внимание на то, что именно они обеспечивают усвоение связной письменной речи. В ходе констатирующего исследования нами определено то, что у обучающихся с дисграфией слабо выражены навыки произвольного контроля за собственной деятельностью, они с большим трудом понимают предложенную инструкцию, анализируют предложенный образец. У этой категории обучающихся наблюдается также очень низкое развитие базовых познавательных навыков. Учащиеся с трудом выполняют задания, направленные на определение умений устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Кроме того, у 14% детей констатируется недостаточность словарного запаса, низкий уровень познавательной активности и интерес к интеллектуальной деятельности.

Результаты эксперимента позволили выделить показатели того, что недоразвитие базовых познавательных навыков, таких как зрительно-моторная координация, произвольное внимание наблюдается практически у всех обучающихся с дисграфией. Лишь для 32% детей с дисграфией характерна стабильная работоспособность, они умеют работать по образцу, дифференцировать существенные признаки предметов или явлений от несущественных, второстепенных, владеют операциями обобщения и отвлечения в достаточной степени, могут устанавливать логические связи и отношения между понятиями, сохранять и

использовать заданный способ рассуждения. Обратим внимание на то, что в ходе экспериментального исследования установлено, что словарный запас данной группы обучающихся соответствует возрастной норме. У них отмечаются хороший уровень познавательной активности и интерес к интеллектуальной деятельности. Содержание диагностических контрольных работ во всех классах соответствовало возрасту и программе обучения.

Важно отметить, что при проведении диагностических контрольных работ были обеспечены следующие условия:

- в целях обеспечения психологического комфорта учащихся диагностические контрольные работы проводились учителями, работающими с обучающимися, участвовавшими в экспериментальном исследовании;
- время выполнения диагностических контрольных работ – 44 минуты, плюс 5 минут на подготовку к началу проведения работы;
- все задания предлагались обучающимся в виде индивидуального раздаточного материала;
- темы контрольных работ соответствовали программе и учебному плану;
- диагностический материал излагался лаконично, доступным языком.

Рассмотрим результаты диагностических контрольных работ до начала проведения эксперимента. Следует отметить, что при выполнении первого задания, в котором надо было выделить – подчеркнуть только части речи, две из четырех предложенных наименований, обучающиеся с дисграфией выполнили успешно и до начала экспериментальной работы.

При выполнении второго задания, на продолжение правила об имени существительном, возникли небольшие затруднения, связанные с формулировкой правила по четко заданному алгоритму, недостаточностью лексики и понимания отвлеченных понятий. Еще большую сложность для обучающихся с дисграфией представляли третье и четвертое задание на межтемное обобщение, а именно, на дифференциацию частей речи и на выделение однокоренных слов, представляющих различные части речи. В ходе экспериментального исследования

установлено, что 10% обучающихся с дисграфией при выполнении задания получили только 0,4 балла из 0,7 необходимых.

Особую трудность для обучающихся составило выполнение пятого и шестого заданий эвристического, творческого характера. Задание, в котором надо было придумать предложение с заданными словами было сложными для школьников, причем как для школьников с тяжелыми нарушениями речи, так и для учащихся с дисграфией. Этот факт может свидетельствовать о снижении уровня развития связной письменной речи, вследствие задержки становления лексико-грамматических компонентов речи, недостаточном словарном запасе и неполноценности развития таких когнитивных функций, как внимание, память, мышление.

Обучающий эксперимент проводился в течение трех месяцев. Сравнительный анализ диагностических контрольных работ, проводимых до и после проведения специально организованной педагогической деятельности в рамках разработанной модели показал, что в результате обучающего эксперимента средний уровень обученности по русскому языку значительно повысился – на 0,24 балла у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и на 0,22 балла у школьников с дисграфией.

Полученные данные свидетельствуют о том, что диагностические контрольные работы позволяют оценить не только уровень обученности школьников, но и понять причину, обуславливающую эту недостаточность, увидеть ошибки письма в самостоятельной письменной работе, оценить владение коммуникативными умениями при составлении связного письменного текста.

Список литературы

1. Максимова В.Н. Диагностика обученности // Педдиагностика. - 2004. - № 2. - С. 91.
2. Максимова В.Н. Диагностика как фактор развития образовательной системы. Учебное пособие. – СПб.: Изд-во ЛОИРО, 1996.
3. Яковлева Н.Н. Комплексный подход к исследованию письменной коммуникации у учащихся с дисграфией // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение, № 5 (43), 2015. – С. 145-150.
4. Яковлева Н.Н. Развитие фонематических компонентов речи у обучающихся с дисграфией. // Специальное образование. – 2021. - 2: - С.115-124.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Айдамирова Кристина Геннадьевна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района, Санкт-Петербург.

Акимкина Александра Михайловна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 41 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург.

Андреева Ирина Владимировна – доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург.

Андреева Наталья Павловна – доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург.

Андреева Ольга Юрьевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 1 Калининского района, Санкт-Петербург.

Арсеньева Марина Викторовна – доцент кафедры логопедии Института дефектологического образования и реабилитации ФГБУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург.

Атапина Виктория Владимировна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района, Санкт-Петербург.

Баряева Людмила Борисовна – профессор кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», доктор педагогических наук, г. Москва; научный руководитель опытно-экспериментальной площадки ГБДОУ детский сад № 5 Невского района, Санкт-Петербург.

Баряева Наталья Сергеевна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Василеостровского района, Санкт-Петербург.

Бертова Татьяна Викторовна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Боева Елена Владимировна – учитель-логопед ГБОУ детский сад № 131 Красносельского района, Санкт-Петербург.

Вайцеховская Екатерина Сергеевна – учитель-дефектолог ГБДОУ детский сад № 5 Невского района, Санкт-Петербург.

Вдовиченкова Ольга Юрьевна – старший воспитатель ГБДОУ детский сад № 52 Приморского района, Санкт-Петербург.

Вечканова Ирина Геннадьевна – заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербург.

Власова Дарья Сергеевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 4 Пушкинского района, Санкт-Петербург.

Высотина Виктория Васильевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 91 Выборгского района, Санкт-Петербург.

Дерманская Мария Владимировна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 91 Выборгского района, Санкт-Петербург.

Ганькина Елена Олеговна – учитель-логопед ГБДОУ центр развития ребенка № 7 Колпинского района, Санкт-Петербург.

Генералова Роза Николаевна – учитель-дефектолог ГБДОУ детский сад № 5 Невского района; педагог-психолог СПб ГБУ центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Центр содействия семейному воспитанию № 6», Санкт-Петербург.

Глухова Надежда Александровна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Голубева Елена Викторовна – заведующий ГБДОУ детский сад № 46 Колпинского района, Санкт-Петербург.

Гращенко Анастасия Владимировна – старший воспитатель ГБДОУ детский сад № 52 Приморского района, Санкт-Петербург.

Денисова Александра Игоревна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Егорова Елизавета Евгеньевна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; учитель ГБОУ «Школа № 1133», г. Москва.

Жукова Анастасия Евгеньевна – инструктор по физической культуре ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

Журавлёва Елена Викторовна – старший воспитатель ГБДОУ детский сад № 5 Невского района, Санкт-Петербург.

Забуга Ольга Владимировна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 73 Красносельского района, Санкт-Петербург.

Зими́на Карина Игоревна – учитель-логопед ГБУ ДО ЦППМСП Невского района, Санкт-Петербург.

Иванова Светлана Алексеевна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района, Санкт-Петербург.

Иванова Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург.

Иванова Юлия Игоревна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 93 Калининского района, Санкт-Петербург.

Исаева Людмила Владимировна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 72 Выборгского района, Санкт-Петербург.

Колесникова Виктория Дмитриевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 65 Выборгского района, Санкт-Петербург.

Концедалова Анна Владимировна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Адмиралтейского района; педагог-психолог ГБДОУ детский сад № 10 Невского района, Санкт-Петербург.

Кудрявцева Галина Алексеевна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района, Санкт-Петербург.

Кузнецова Вера Ивановна – воспитатель ГБДОУ детский сад № 28 Кировского района, Санкт-Петербург.

Кулькова Елена Алексеевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 1 Калининского района, Санкт-Петербург.

Курилова Тамара Владимировна – учитель МАОУ СОШ № 101 им. Героя Советского Союза Степана Андреевича Неустроева, г. Краснодар.

Лескина Ирина Николаевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 74 Красносельского района, Санкт-Петербург.

Ломовцева Дарья Дмитриевна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; учитель-логопед ГБОУ «Школа № 518», г. Москва.

Максимова Ксения Юрьевна – логопед СПб ГБУЗ «Городская больница № 40», Санкт-Петербург.

Мартынова Анастасия Александровна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 83 Красносельского района, Санкт-Петербург.

Метальникова Ольга Вячеславовна – воспитатель ГБДОУ детский сад № 28 Кировского района, Санкт-Петербург.

Мингалеева Альфия Валерихатовна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 67 Московского района, Санкт-Петербург.

Михеева Мария Владимировна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; учитель ГКОУ СКОШИ № 52, г. Москва.

Назаренко Тамара Владимировна – педагог-психолог ГБДОУ детский сад № 5 Невского района, Санкт-Петербург.

Нассер Елена Николаевна – воспитатель ГБДОУ детский сад № 52 Приморского района, Санкт-Петербург.

Новожилова Жанна Викторовна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 65 Выборгского района, Санкт-Петербург.

Обухова Екатерина Александровна – музыкальный руководитель ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

Ошкина Елена Николаевна – МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 269», ЗАТО Александровск Мурманской области.

Пистонова Ирина Дмитриевна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; учитель начальных классов МОУ СОШ «Созвездие Вента», г. Москва.

Примакина Ольга Андреевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

Рябова Татьяна Сергеевна – педагог-психолог ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

Семенова Наталья Николаевна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, руководитель районного методического объединения учителей-логопедов и учителей-дефектологов Колпинского района, Санкт-Петербург.

Солнцева Любовь Сергеевна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; учитель-логопед ГБОУ «Школа № 1708», г. Москва.

Суанова Ольга Адиковна – магистрант Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; учитель ГБПОУ ТК № 21, г. Москва.

Творогова Анна Владимировна – аспирант кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; руководитель коррекционно-развивающей студии ГБУК ТКС «Кунцево», г. Москва.

Трошина Елена Сергеевна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района, Санкт-Петербург.

Тютерева Маргарита Игоревна – учитель начальных классов, учитель-логопед ГБОУ детский сад № 5 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург.

Ходякова Александра Сергеевна – аспирант кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; ассистент кафедры логопедии ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет».

Чаплинская Лилия Николаевна – заместитель заведующего, учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 5 Невского района, Санкт-Петербург.

Чаркина Анна Альбертовна – воспитатель ГБДОУ детский сад № 52 Приморского района, Санкт-Петербург.

Шарафуллина Жанна Валерьевна – доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики СПб АППО, кандидат педагогических наук, г. Санкт-Петербург.

Щербинина Ольга Евгеньевна – ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие» Петродворцового района, Санкт-Петербург.

Шрамко Ирина Ивановна – учитель-логопед ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Московского района, Санкт-Петербург.

Эль-Нсеир Галина Сергеевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 1 Калининского района, Санкт-Петербург.

Югова Олеся Вячеславовна – доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Москва; аналитик опытно-экспериментальной площадки ГБДОУ детский сад № 5 Невского района, Санкт-Петербург.

Юркова Светлана Борисовна – старший воспитатель ГБДОУ детский сад № 28 Кировского района, Санкт-Петербург.

Юрченко Татьяна Ивановна – заведующий ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

Юшина Ирина Вячеславовна – педагог-психолог ГБДОУ детский сад № 5 Невского района, Санкт-Петербург.

Яковлева Наталья Николаевна – заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербург.

Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи

Сборник научных статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

Подписано в печать 01.12.2021г.
Формат 60×90/16. Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14. Тираж 100 экз.