

ЛОГОПЕД

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



- ▶ **Состояние и перспективы развития логопедической службы в Вологодской области**
- ▶ **Формирование невербальных предпосылок речи**
- ▶ **Развитие диалогической речи у заикающихся дошкольников**
- ▶ **Комплексное исследование неуспевающих младших школьников**

№ 6/2010

Содержание

- 3 Редакционная коллегия
- 4 Индекс
- 5 Колонка редактора

6

МАСТЕР-КЛАСС

Исследования

- 6 *Денисова О.А., Букина И.А., Коновалова А.П., Зорина С.В.*
Состояние и перспективы развития логопедической службы в Вологодской области
- 11 *Леханова О.Л.*
Формирование невербальных предпосылок речи в процессе логопедической работы
- 18 *Жаркова Е.А.*
Комплексное психолого-педагогическое исследование детей младшего школьного возраста с дислексией
- 22 *Захарова Т.В., Ибрагимова М.П.*
Особенности понимания и отражения в речи причинно-следственных отношений детьми дошкольного возраста с ОНР
- 31 *Поникарова В.Н., Котляр Л.Я., Шалкина А.Н.*
Особенности семейного воспитания детей старшего дошкольного возраста с заиканием

Новые формы работы

- 39 *Смирнова Л.В., Кудрявцева С.В.*
Логопедический массаж в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с двигательными нарушениями

Методическая гостиная

- 49 *Бучилова И.А., Комиссарова О.М.*
Развитие диалогической речи у заикающихся дошкольников

Приглашаем на занятия

- 54** *Борина С.Б., Карпова И.В.*
Использование игровых технологий в обучении детей 5—6 лет грамоте в условиях детского дома
- 72** *Заболтина В.В.*
Развитие речи дошкольников с нарушениями слуха в процессе театрализованных игр
- Игра! Игра!**
- 79** *Холопова Н.В.*
Использование игр и пособий для обеспечения психологического комфорта детей с речевыми нарушениями

Диагностика и профилактика

- 88** *Зорина О.В.*
Нейропсихологические факторы неуспешности детей младшего школьного возраста в обучении русскому языку и чтению

Методика коррекционной работы

- 94** *Проворова М.Н.*
Преодоление нарушений слоговой структуры слов у первоклассников
- 99** *Поникарова В.Н., Котляр Л.Я., Сереброва О.И.*
Развитие внимания у младших школьников с нарушениями письменной речи
- 105** *Дробязко Т.В.*
Обогащение словаря школьников с ЗПР: ресурсы информационно-коммуникационных технологий
- 114** *Галактионова Г.М., Кондрашкова Г.В.*
Использование технических средств на логопедических занятиях с учащимися с ОНР

Секреты профессии

- 120** *Комлева О.В.*
Профилактика эмоционального выгорания педагогов как условие эффективной профессиональной деятельности
- 87, 119, 124** **Книжная полка**
- 126** **Памятка авторам**
- 127** **Как подписаться**
- 128** **Анонс**



Редакционная коллегия

Ю.Ф. Гаркуша — канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета (Москва)

О.Е. Громова — канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории методов обучения детей с нарушениями речи Учреждения РАО «Институт коррекционной педагогики» (Москва)

М.В. Жигорева — канд. пед. наук, заместитель декана дефектологического факультета Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова (Москва)

А.В. Кротова — канд. пед. наук, профессор кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Московского государственного областного университета (Москва)

Г.Г. Мисаренко — канд. пед. наук, доцент кафедры адаптивного образования Педагогической академии последипломного образования (Москва)

Т.П. Работникова — главный специалист по детской логопедии Департамента здравоохранения города Москвы (Москва)

В.И. Селиверстов — канд. пед. наук, зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии (дошкольной дефектологии) Московского педагогического государственного университета (Москва)

О.А. Степанова — канд. пед. наук, ведущий науч. сотрудник НИИ развития профессионального образования (Москва)

И.В. Сушкова — д-р пед. наук, зав. кафедрой дошкольной и коррекционной педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (г. Елец)

С.Н. Цейтлин — д-р пед. наук, зав. кафедрой детской речи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Редакционный совет

О.Е. Громова — канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник Учреждения РАО «Институт коррекционной педагогики», научный редактор издательства «ТЦ Сфера», редактор журнала «Конфетка»

И.В. Замбрицкий — зам. генерального директора издательства «ТЦ Сфера»

Л.В. Макарова — канд. мед. наук, зав. лабораторией физиолого-гигиенических исследований в образовании Учреждения РАО «Институт возрастной физиологии», ответственный редактор журнала «Медработник ДОУ»

М.Ю. Парамонова — доцент кафедры теории и методики дошкольного образования МПГУ, главный редактор журнала «Воспитатель ДОУ», главный редактор журнала «Инструктор по физической культуре ДОУ»

О.А. Степанова — канд. пед. наук, ведущий науч. сотрудник НИИ развития профессионального образования, член Союза журналистов Москвы, научный редактор издательства «ТЦ Сфера», главный редактор журнала «Логопед»

Т.В. Цветкова — канд. пед. наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук, генеральный директор издательства «ТЦ Сфера»



ИНДЕКС

УЧРЕЖДЕНИЯ И АВТОРЫ, УПОМИНАЕМЫЕ В НОМЕРЕ

Указаны страницы, на которых начинаются статьи данного номера

Кафедра дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец	6	ГОУ «Череповецкий центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Череповец	31
Кабинет коррекционной педагогики ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования», г. Вологда	39	МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения "Развитие"», г. Вологда	88
Управление специального образования и социально-правовой защиты детей Департамента образования Вологодской области	6	ООШ «Школа искусств», г. Вологда	99
МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 38», г. Череповец	22	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28», г. Череповец	114
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 78», г. Череповец	79	МОУ «Начальная общеобразовательная школа № 39», г. Череповец	105
		ГОУ «Белозерский детский дом», г. Белозерск Вологодской обл.	54
		ГУЗ «Вологодская областная детская больница», г. Вологда	39
		МУЗ «Детская городская поликлиника № 2», г. Череповец	18
Борина Светлана Борисовна	54	Комиссарова Ольга Михайловна	49
Букина Ирина Адольфовна	6	Комлева Ольга Вениаминовна	120
Бучилова Ирина Анатольевна	49	Кондрашкова	
Галактионова		Галина Валентиновна	114
Галина Михайловна	114	Коновалова	
Денисова Ольга Александровна	6	Александра Павловна	6
Дробязко Татьяна Валерьевна	105	Котляр Людмила Яковлевна	31
Жаркова Елена Анатольевна	18	Леханова Ольга Леонидовна	11
Заболтина Вера Витальевна	72	Поникарова	
Захарова Татьяна Васильевна	22	Валентина Николаевна	31
Зорина Оксана Васильевна	6	Проворова Марина Николаевна	94
Зорина Светлана Валентиновна	88	Сереброва Ольга Ивановна	99
Ибрагимова Марина Павловна	22	Смирнова Лидия Валентиновна	39
Карпова Ирина Володаровна	54	Холопова Наталья Викторовна	79
Кудрявцева		Шалкина Анна Николаевна	31
Светлана Владимировна	39		

Дорогие коллеги!

Поздравляем вас с профессиональным праздником — Днем учителя! Желаем, чтобы в наше нелегкое время работа приносила удовлетворение и радость, а близкие радовали своей любовью и заботой!

Можете поздравить и нас — весной 2010 года учредитель журнала «Логопед» — ООО «Творческий Центр Сфера» во главе с генеральным директором Т.В. Цветковой награждено Дипломом лауреата ежегодной международной премии «Лучшая кампания года»! Это радостное событие совпало с еще одним, знаковым: нынешней осенью «ТЦ Сфера» отмечает свой 15-летний юбилей.

Сегодня в свежем номере «Логопеда» вас ждет продолжение знакомства с региональным опытом логопедической службы. Представляем материалы коллег — исследователей и практиков — из Вологодской области. В них раскрываются различные аспекты современной логопедической работы в учреждениях образования и здравоохранения, позволяющие судить о высоком уровне квалификации и эффективности профессиональной деятельности логопедов и всех тех, кто причастен к решению проблем детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Особая благодарность за помощь в подготовке статей к публикации — заведующему кафедрой дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», д-ру пед. наук, проф. Ольге Александровне Денисовой.

Итак, на страницах этого номера журнала представлены материалы о состоянии и перспективах развития логопедической службы в Вологодской области, формировании невербальных предпосылок речи в процессе логопедической работы, особенностях понимания и отражения в речи причинно-следственных отношений детьми дошкольного возраста с ОНР и результатах комплексного психолого-педагогического исследования младших школьников с дислексией. Нет сомнений, что многим читателям будут интересны материалы, освещающие вопросы применения логопедического массажа в работе с детьми раннего возраста, развития диалогической речи у заикающихся дошкольников и использовании игр в процессе логопедической работы.

Школьным логопедам адресуются статьи о преодолении нарушений слоговой структуры слов у первоклассников, нейропсихологических факторах школьной неуспешности, развитии внимания у младших школьников с нарушениями письменной речи и использовании на логопедических занятиях современных информационно-коммуникационных технологий и технических средств.

Ждем ваших откликов на статьи номера и материалов из собственной логопедической практики.

*С уважением и пожеланиями здоровья,
главный редактор О.А. Степанова*



Состояние и перспективы развития логопедической службы в Вологодской области

ДЕНИСОВА О.А.,

д-р пед. наук, проф.;

БУКИНА И.А.,

доцент кафедры дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец;

КОНОВАЛОВА А.П.,

канд. пед. наук, начальник;

ЗОРИНА С.В.,

главный специалист Управления специального образования и социально-правовой защиты детей Департамента образования Вологодской области

Обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения качественного образования всех уровней, оказание своевременной и квалифицированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с целью их оптимальной социальной адаптации и интеграции в общество — основные составляющие современного этапа развития системы образования. Создание в Вологодской области коррекционного образовательного пространства с едиными подходами к предоставлению образовательных услуг дало возможность организовать логопедическую помощь детям всех групп с ОВЗ.

Логопедическая работа в период дошкольного детства позволяет своевременно выявить и максимально скорректировать имеющиеся речевые нарушения, существенно ускорить темпы развития ребенка, предупредить возможные вторичные личностные нарушения и обеспечить более успешное школьное обучение.

Впервые вопрос о создании в области логопедической службы и оказании помощи всем нуждающимся детям с дефектами речи поднимался в 60-е гг. XX столетия. В тот период в связи с отсутствием в облас-

ти квалифицированных логопедов работу по развитию и коррекции речи детей проводили педагоги массовых дошкольных и школьных учреждений, зачастую не владеющие специальными знаниями и умениями. Вся их работа сводилась к развитию речи детей, формированию у них связного, выразительного и логического высказывания. В конце 1960-х — начале 1970-х гг. при средних общеобразовательных школах были открыты бесплатные логопедические пункты для детей в возрасте от 6 до 18 лет, имеющих различные нарушения речевого развития. Одновременно на логопедическом пункте могли заниматься 30—40 учащихся. Первые группы для детей 5—6 лет, а в дальнейшем 2—4 лет открылись в 1971—1973 гг. С этого момента фактически начинается становление логопедической службы в Вологодской области.

В настоящее время логопедическую помощь оказывают учреждения различного ведомственного подчинения. Основная часть детей получает специализированную помощь в образовательных учреждениях, имеющих в своем составе учителей-дефектологов, учителей-логопедов, прошедших специальную подготовку для ведения коррекционной работы с детьми.

Выбор способов и форм оказания логопедической помо-

щи напрямую связан с определением особенностей развития детей, образовательными запросами родителей (законных представителей), возможностями самой региональной системы образования, что в совокупности выделяет следующие формы организации логопедического воздействия:

- группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи и фонетико-фонематическими нарушениями речи;
- индивидуальная помощь детям с нарушениями речевого развития педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом (консультационные и логопедические пункты);
- внутригрупповая дифференциация индивидуально-педагогической работы с детьми в ходе их регламентированной и нерегламентированной деятельности.

По данным на 01.09.2010 г., более 2000 детей с тяжелыми нарушениями речи и фонетико-фонематическими нарушениями речи получают логопедическую помощь в 178 группах компенсирующей направленности. Открыты группы компенсирующей направленности для детей 2—4 лет с тяжелыми нарушениями речевого развития с целью организации ранней пси-



холого-медико-педагогической помощи и определения дальнейшего образовательного и реабилитационного маршрута каждого ребенка.

В связи с увеличением количества дошкольников с теми или иными нарушениями речевого развития невозможно оказание им коррекционно-педагогической помощи только в рамках групп компенсирующей направленности. Возрастают роль и значение логопедических пунктов дошкольных образовательных учреждений как одного из наиболее реальных и эффективных путей обеспечения высокой речевой и социально-психологической адаптации детей с нарушениями речи к условиям школьного обучения. Запросы родителей (законных представителей), разработка положения о логопедическом пункте дошкольного образовательного учреждения по Вологодской области способствовали достаточно быстрому росту числа логопедических пунктов в дошкольных образовательных учреждениях: 2001 г. — 21 (716 детей), 2007 г. — 102 (2684 ребенка). В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего вида, пристра и оздоровления, центрах развития ребенка — детских садах, в логопедических пунктах получают помощь около 3000 детей с нарушением речевого развития.

Для детей школьного возраста, обучающихся в общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, также организовано логопедическое сопровождение. Учителя-логопеды используют современные индивидуально-ориентированные логопедические технологии, в том числе информационно-коммуникационные, обеспечивающие гибкость коррекционного процесса. Для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, организованы центры психолого-медико-социального сопровождения. Наблюдается тенденция увеличения количества обращений к специалистам по многообразным проблемам: 2007 г. — 23 788 чел., 2008 г. — 25 040, 2009 г. — 27 673 чел.

Логопедическая служба в системе здравоохранения области представлена достаточно широко: амбулаторная сеть (поликлиники, психодиспансеры), стационарная сеть (неврологические отделения для детей грудного возраста, отделение патологии речи, детские отделения психиатрической больницы), Дома ребенка, санатории.

Основное звено оказания логопедической помощи — поликлиника — обслуживает детей в возрасте от 2 до 14 лет, имеющих речевую патологию.

Работа логопедов детских поликлиник включает три направления: лечебно-педагогическое, профилактическое, методическое. Логопеды проводят диагностическое обследование, консультативные и коррекционные занятия по исправлению нарушений речи, профилактические осмотры детского населения, санитарно-просветительскую работу, участвуют в комплектовании образовательных учреждений.

Большую роль в проведении реабилитационных мероприятий по коррекции речи играют стационарные учреждения. По праву первое место занимает открытое в январе 1971 г. отделение патологии речи ГУЗ «Вологодская областная детская больница». Ежегодно стационарную помощь получают до 350 детей и подростков, имеющих разные формы речевых нарушений, в том числе сопровождающиеся сопутствующими соматическими, психическими заболеваниями, расстройствами опорно-двигательного аппарата и др. По статистическим данным, более 45% детей, получающих логопедическую, нейро-реабилитационную, психотерапевтическую помощь в условиях стационара, составляют дети, постоянно проживающие в сельской местности. Отделение патологии речи служит организационно-методической базой для районов

области (проведение аттестации, повышение квалификации логопедов, внедрение новых методов реабилитации и др.).

МУЗ «Центр восстановительной медицины и реабилитации» в Вологде принимает больных с неврологическими заболеваниями и заболеваниями ОДА. Оно имеет два отделения восстановительного лечения: детское и взрослое. Наряду с логопедами в Центре работают невропатологи, кардиологи, ортопеды, игло-рефлекс-, физио- и иппотерапевты, врачи лечебной физкультуры, психиатры, психологи. Всего в учреждениях здравоохранения области в логопедической службе задействовано 68 специалистов, из них 87% с высшим дефектологическим образованием.

В системе социальной защиты населения логопедическая помощь оказывается в центрах социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями, социальных приютах для детей и подростков, психоневрологических интернатах, детских домах-интернатах для умственно отсталых детей.

Успешность своевременного предупреждения и преодоления нарушений речевого развития, безусловно, зависит



от компетентности, профессионализма и специальной подготовки специалистов. Обеспеченность образовательных учреждений специалистами с высшим дефектологическим образованием составляет от 4 до 38%. При этом отмечается сосредоточенность основной части специалистов в городах, в сельской же местности сохраняется проблема оказания качественной логопедической помощи детям.

Обучение, переподготовка, повышение квалификации специалистов, педагогов в области логопедии и дефектологии осуществляются в учреждениях высшего (ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» и ГОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет»), среднего профессионального образования (ГОУ СПО «Вологодский педагогический колледж», ГОУ СПО «Сокольский педагогический колледж» и др.), дополнительного профессионального образования (ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования»). Эти образовательные учреждения готовят учителей-логопедов, учителей-олигофренопедагогов, дошкольных педагогов-дефектологов, воспитателей, учителей для работы с детьми с нарушениями речевого развития, учителей классов компенсирующего обучения. Ведущая роль в подготовке кадров для регио-

нальной логопедической службы принадлежит кафедре дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», кабинету коррекционной педагогики ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования», организующих совещания, конференции, семинары, презентации опыта отдельных специалистов по вопросам оказания логопедической помощи.

Для дальнейшего развития логопедической службы в Вологодской области необходимы:

- организация превентивного логопедического воздействия в раннем детском возрасте в разных типах и видах учреждений с целью стимуляции задержанного или нарушенного речевого развития;
- повышение профессиональной компетентности специалистов, занятых в процессе оказания логопедической помощи через систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Таким образом, система логопедической службы Вологодской области, представленная межведомственным взаимодействием систем образования, здравоохранения и социальной защиты населения, модернизируется и развивается в соответствии с современными требованиями.



Формирование невербальных предпосылок речи в процессе логопедической работы

ЛЕХАНОВА О.Л.,

*канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования
ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец*

Необходимость оптимизации коррекционно-логопедической работы, поиска новых эффективных средств коррекции речевого недоразвития обуславливает расширение тематики традиционных логопедических исследований и смещение интереса логопедов с внешней стороны речевой деятельности на ее внутреннее содержание. В центре внимания оказываются вопросы мотивации речевого порождения, его когнитивных и структурно-функциональных компонентов. В связи с этим меняется и взгляд на невербальную составляющую речевого процесса. Если раньше невербальные компоненты коммуникации воспринимались исключительно как средства, тормозящие речевое развитие детей и мешающие эффективной логопедической работе, то в современных логопедических исследованиях все чаще звучат призывы к проведению невербальной пропедевтики речи у детей с речевой патологией [4; 9; 11; 12].

Теоретическим основанием для подобного рода исследований служит ряд положений психологии и психолингвистики: о невербальных компонентах общения как базисе для речезыкового развития; о мысли как об экстралингвистическом явлении, которая может быть выражена как вербально, так и невербально; о невербальной по природе коммуникативной потребности, обуславливающей прогрессирование речевых механизмов.

Так, согласно семиотическому подходу невербальные средства представляют собой относительно независимую знаковую систему, существующую параллельно с языковой и обладающую собственным планом выражения и содержания (Б.Ф. Ломов, Е.Н. Панов, Н.Г. Салмина, А. Соломоник, Ю.С. Степанов и др.). «В сущности, — отмечает А.А. Леонтьев, — речевая деятельность есть частный случай знаковой деятельности, как язык есть одна из знаковых систем» [7, с. 21]. Н.И. Жинкин указывает на то, что «...если при-



нять во внимание, что язык как таковой может быть представлен в виде отношения выражение / выражаемое, то “языков” окажется больше, чем один, так как могут быть применены разные знаковые системы выражения» [3, с. 62]. Семиотический подход дает возможность рассматривать процесс употребления вербальных и невербальных средств как единый по структуре интеллектуальный акт, а сами знаки как различные по внешним признакам, но схожие по внутренней сути средства выражения содержания. И те и другие являются элементами знаково-символических систем и усваиваются при общении и совместной с носителем культуры деятельности. В процессе функционирования существует тесное взаимодействие вербальных и невербальных средств и общность их операционных механизмов.

Согласно лингвистическому взгляду невербальные средства общения дополняют, уточняют, объясняют, интерпретируют вербальный текст, проясняют его подтекст, усиливают экспрессивность и выразительность высказывания (Е.М. Верещагин, В. Гумбольдт, Ю.Н. Караулов, Г.В. Кольшанский, В.Г. Костомаров, Б. де Куртюне, Ф. де Соссюр, Л.П. Якубинский). По мнению лингвистов, в основе речевого поведения человека лежат не только

внутренние закономерности языка, но и внешние закономерности социальных и социально-психологических условий коммуникации. Г.В. Кольшанский [5] подчеркивает, что для преобразования общей схемы коммуникации в речевой акт необходимо участие как языковых, так и неязыковых средств, непосредственно сопровождающих речь и несущих в речевой коммуникации большую информативную нагрузку. Лингвисты признают значимость невербальных средств для коммуникации, подчеркивают невербальную природу многих языковых знаков, говорят о ценности невербальных структур для формирования языковой личности.

Согласно психолингвистической точке зрения процессы продуцирования и рецепции речи неизбежно опираются на невербальные структуры (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.В. Сахарный). Вербальная и невербальная системы знаков рассматриваются как взаимосвязанные, достигающие своего значения и ценности в рамках речевой деятельности только в условиях взаимной интеграции и взаимного присутствия. И.Н. Горелов [2] отмечает, что современный человек унаследовал и усовершенствовал некую доязыковую систему познания объектив-

ной реальности и сигнализации о ней в процессе коммуникации, которая продолжает активно функционировать, обнаруживаясь в знаковом продукте (языке, тексте) и в речевой деятельности в целом — в качестве базального компонента. По мнению автора, невербальные компоненты не просто дополняют вербальные акты, а являются первичными составляющими общения, возникающими раньше речевых реализаций и способствующими формированию мысли-эмоции. Н.И. Жинкин [3], раскрывая специфику внутренней речи, отмечает, что базовый компонент мышления — это особый язык интеллекта (универсальный предметный код), имеющий принципиально невербальную природу. В.А. Лабунская [6, с. 5] указывает, что «...наиболее веским аргументом в пользу приоритета невербального языка над вербальным служат результаты, свидетельствующие об интернациональном характере основных мимических картин, поз, набор жестов».

Анализ работ по детской психологии и онтолингвистике показывает, что согласно мнению большинства исследователей предпосылки речи имеют невербальную природу (Е.Д. Божович, А. Валлон, Е.Н. Винарская, И.Н. Горелов, Е.И. Исенина, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, М.И. Лисина,

Т.Н. Ушакова, Д.Б. Эльконин, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович). Несмотря на разницу в направлении исследования речевого онтогенеза (нейролингвистическое, психологическое, психолингвистическое, логопедическое), ученые приходят к сходным выводам о базовых предпосылках речи. Так, А.Р. Лурия указывал, что генетические корни языка следует искать вне языка, «в тех формах конкретных человеческих действий, в которых выражается отражение внешней действительности и формирование субъективного образа объективного мира» [10, с. 148]. А. Валлон [1, с. 125] писал, что жест «...предшествует слову, затем сопровождается словом, потом сопровождает слово и, наконец, в большей или меньшей степени поглощается словом». Н.И. Лепская утверждала объективную необходимость овладения детьми всеми средствами (вербальными и невербальными) мыслеформления, присущими данной национально-языковой культуре [8]. Иными словами, исследователи сходны во мнении, что невербальные средства общения являются генетическими предшественниками и базовой предпосылкой речи. В целом они составляют базис для формирования речевой мотивации, речевой семантики, ре-



чевой выразительности и речевой антиципации.

Обнаружено, что с появлением словесного языка невербальные компоненты не исчезают. Они продолжают активно функционировать, образуя особый язык интеллекта. На протяжении дошкольного возраста доля вербальных и невербальных средств общения в коммуникативном тезаурусе ребенка меняется, но сохраняется взаимосвязь вербальных и невербальных структур.

Проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило целесообразность и необходимость использования невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе [9]. В данном случае речь идет о двух важных условиях. Во-первых, об организации способа взаимодействия педагога и ребенка, при котором большое внимание уделяется невербальным проявлениям и невербальным вариантам взаимодействия. Во-вторых, о формировании у дошкольников с ОНР навыков невербального кодирования и декодирования как условия формирования у них полноценной речевой деятельности.

Общая логика такой работы определяет четыре этапа и соответствующие им цели экспериментального обучения. Рассмотрим задачи, методы, приемы и динамические показатели обучения на этих этапах.

Подготовительный этап: создание настроения на работу (путем создания в группе особой психологической атмосферы активности и инициативы дошкольников).

Первый этап: формирование коммуникативно-речевой интенции (через ситуации невербального взаимодействия).

В процессе организации коррекционно-педагогической работы на данном этапе были использованы положения А.Н. Леонтьева о смыслообразующей функции мотивов и о влиянии их на состояние всех структурных компонентов речевой деятельности.

Задачи

1. Создание условий для уменьшения эмоциональной дистанции между общающимися.

2. Стимулирование интереса к общению в целом и невербальному взаимодействию в частности.

3. Вызывание желания установить межличностное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

4. Усиление внимания к действиям сверстников и взрослых.

5. Формирование представлений о способе осуществления взаимодействия с детьми и взрослыми.

Методы и приемы

1. Игры на взаимодействие (подвижные, музыкальные, коммуникативные).

2. Совместная продуктивная деятельность.

3. Ритуалы общения (стандартизированные формы взаимодействия).

Динамические показатели успешности обучения:

- повышение заинтересованности в общении;
- расширение круга общения;
- развитие навыков понимания цели и содержания действий сверстников и взрослых;
- развитие коммуникативной активности и инициативности;
- формирование стремления к общению.

Второй этап: развитие невербальной эмоциональной выразительности речи (через осознание двигательных и эмоциональных ощущений).

В процессе разработки содержания второго этапа обучения использовалось положение С.Л. Рубинштейна о роли выразительных движений для развития эмоций дошкольников и о взаимосвязи выразительного поведения и семантики речи.

На втором этапе обучения важно закрепить появившееся у детей стремление к общению и научить их выражать эмоции, состояния, отношения, получение информации невербальными средствами общения. Осознание невербальных компонентов комму-

никации выступает как условие развития выразительности поведения, улучшения качественных характеристик общения детей данной категории.

Задачи

1. Стимулирование к употреблению выразительных невербальных средств общения с целью выражения эмоций, значений и отношений.

2. Формирование умения воспроизводить невербальные комплексы по подражанию, образцу и словесной инструкции.

3. Формирование представлений о способе невербального выражения эмоций, состояния и отношения, получение информации, развитие осознанного отношения к мышечным, голосовым и эмоциональным ощущениям.

4. Обогащение представлений о двигательных и эмоциональных ощущениях, присутствующих базовым эмоциям, типовым состояниям и отношениям.

Методы и приемы

1. Действия по подражанию.

2. Имитативные игры.

3. Психогимнастика.

Динамические показатели успешности обучения:

- развитие выразительных движений (мимики, пантомимики, вокальной мимики);
- формирование связи между двигательными и эмоцио-



нальными ощущениями и их вербальным обозначением и описанием.

Третий этап: развитие вербальной эмоциональной выразительности речи (через невербальное обозначение эмоций, состояний и отношений).

Третий этап ориентирован на формирование целостных, осознанных, дифференцированных и вербализованных сенсорно-перцептивных эталонов эмоций. Понимание значения невербальных средств общения выступает в данном случае основным условием формирования эмоциональной выразительности речи (как вербальной, так и невербальной).

Задачи

1. Закрепление связи между эмоциональными и двигательными ощущениями эмоции с ее наименованием, формирование сенсорно-перцептивных эталонов эмоций и соответствующего им эмотивного словаря.

2. Формирование навыков произвольного невербального выражения эмоций, состояний и отношений в соответствии с названной эмоцией.

3. Развитие навыка идентификации эмоций в процессе восприятия схематических, предметных и сюжетных изображений.

4. Развитие навыков определения настроения по характеру звучания речи и музыки.

5. Формирование представлений о способах вербального обозначения и выражения эмоций.

Методы и приемы

1. Дидактические игры и упражнения.

2. Детские праздники.

Динамические показатели успешности обучения

— обогащение словаря дошкольников эмотивной лексикой (словами и фразеологизмами);

— формирование умения использовать эмотивные лексемы в связной речи.

Четвертый этап: развитие умений и навыков построения вероятностного прогноза (через невербальное предвосхищение эмоций, состояний, отношений, поступков).

Этот этап направлен на расширение представлений о значениях и функциях невербальных средств общения. Введение невербальных компонентов коммуникации в социальный и коммуникативный контекст создает условия для формирования антиципирующих моделей, развития способности к построению вероятностного прогноза в речевой деятельности.

Задачи

1. Закрепление навыка вербального и невербального выражения эмоций и отношений в связных коммуникативно-ориентированных высказываниях.

2. Обучение невербальному выражению причины и следствий поступков окружающих и своих собственных.

3. Расширение и уточнение представлений о роли невербальных средств для решения различных задач общения.

4. Формирование представлений о неустойчивости и изменчивости эмоций, состояний и отношений и их зависимости от ситуации общения.

5. Формирование ориентировки на значения средств эмоциональной выразительности и умения использовать представления о невербальных средствах для определения логики развития ситуации общения.

6. Развитие умений прогнозировать развитие ситуации общения, реакцию коммуникативного партнера и развитие событий на основе анализа невербальных средств общения.

7. Формирование умения интерпретировать и идентифицировать эмоции, состояния и отношения, отраженные в рисунках и литературных текстах, обозначать их причины и последствия.

Методы и приемы

1. Игры-драматизации.
2. Составление высказываний и рассказов по сюжетным и пиктографическим изображениям и сериям картин.
3. Беседа.

Динамические показатели успешности обучения:

- формирование навыка невербального предвосхищения эмоций, состояний, отношений;
- развитие понимания логики сюжета, умение устанавливать и обозначать причинно-следственные зависимости, исходя из анализа невербальных средств общения.

Разработанная модель обучения реализуется преимущественно логопедом и осуществляется под его руководством другими участниками воспитательно-образовательного процесса (воспитателями, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, родителями).

В целом такая работа позволяет сформировать значимые для полноценной речевой деятельности невербальные предпосылки. Кроме того, удастся добиться включения невербальных компонентов и структур в речевую деятельность, обеспечить их интегрированность с вербальными элементами.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. Пер. с фр. Л.И. Анциферовой / Под ред. А.Н. Леонтьева. М., 1967.
2. Горелов И.Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск, 1974.



3. *Жинкин Н.И.* О кодовых переходах во внутренней речи // *Общая психолингвистика: хрестоматия.* М., 2000.

4. *Ковшиков В.А.* О некоторых проблемах изучения онтогенеза языка у детей / *Проблемы детской речи: мат-лы Всерос. конф.* СПб., 1999.

5. *Кольшанский Г.В.* Паралингвистика. М., 1974.

6. *Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д., 1999.

7. *Леонтьев А.А.* Психология общения. 3-е изд. М., 1999.

8. *Лепская Н.И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.

9. *Леханова О.Л.* Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

10. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. 2-е изд. М., 1998.

11. *Шаховская С.Н.* Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей / *Онтогенез речевой деятельности: норма и патология.* Монографический сборник. М., 2005.

12. *Якунина К.В.* Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.

Комплексное психолого-педагогическое исследование детей младшего школьного возраста с дислексией

ЖАРКОВА Е.А.,

медицинский психолог, логопед МУЗ «Детская городская поликлиника № 2», г. Череповец

В настоящее время возрастает количество детей, испытывающих специфические трудности в обучении в связи с резким снижением показателей нервно-психического здоровья и социальной защищенности. Такие дети не получают специальной помощи и испытывают значительные трудности в усвоении образо-

вательной программы, имеют нарушения в поведении.

На сегодняшний день до 80% новорожденных физиологически незрелы, около 70 — имеют перинатальную патологию [1], к моменту поступления в школу 28% детей имеют хронические заболевания, 45 — функциональные отклонения в физическом здоровье,

около 10% относятся к категории безнадзорных детей [7], $\frac{2}{3}$ школьников имеют отклонения в состоянии здоровья.

Данные категории проблемных детей, не имеющих классических аномалий развития, а только «стертые», диффузные, слабо выраженные формы психофизических нарушений, относятся к своеобразной группе риска школьной дезадаптации.

Факторы, обуславливающие школьную дезадаптацию, многообразны. Важнейшие из них — нарушения функций ЦНС вследствие различных неблагоприятных воздействий на развивающийся мозг, к которым относятся самые распространенные минимальные мозговые дисфункции (ММД), вызывающие запаздывание процессов созревания высших психических функций (ВПФ), как правило, затрудняющих обучение, особенно чтение.

По мнению Р. Николсона [2], от дислексии страдает каждый 20-й человек. По разным данным, у 2—10% учеников массовой школы и до 50% учеников вспомогательной школы отмечается дислексия, вызванная расстройством или несформированностью ВПФ. Распространенность дислексии варьирует от 1 до 15%. У 90% учащихся, имеющих школьные проблемы, выявляются ММД [6].

С трудом осваивая чтение, дети безграмотно пишут, не могут овладеть школьными навыками, что является причиной серьезного снижения учебной мотивации и возникающих в связи с этим трудностей в поведении. Поэтому большинству детей необходима медицинская, дефектологическая, психолого-педагогическая помощь, но она не будет эффективной, если не устранить причину нарушений. Требуется комплексный подход для преодоления школьной дезадаптации, оптимизации состояния здоровья, обучения и воспитания детей, имеющих школьные трудности.

Цель нашего исследования заключалась в продолжительном изучении взаимосвязи между дислексией и ММД.

В течение 5 лет на базе средней общеобразовательной школы № 4 и логопедического кабинета МУЗ «Детская городская поликлиника № 2» г. Череповца были обследованы учащиеся начальных классов: 23 девочки (56,1%), 18 мальчиков (43,9%). Средний возраст испытуемых 8,6 лет ($\pm 0,25$). Экспериментальная группа — 20 школьников с наличием ММД согласно тесту Тулуз-Пьерона; контрольная группа — 21 школьник без ММД согласно тесту Тулуз-Пьерона.



В ходе исследования использовались следующие методы:

- психодиагностические (тест Тулуз-Пьерона, гештальт-тест Бендер);
- логопедические (методика выявления дислексии А.Н. Корнева);
- статистические (дескриптивная статистика; критерии различия: параметрические и непараметрические; меры связи: коэффициент линейной корреляции Пирсона, дихотомический коэффициент корреляции).

В результате психолого-педагогического обследования выявился большой процент детей младшего школьного возраста с ММД — 43,9% от общего количества обследуемых.

Логопедическое обследование выявило высокий процент детей младшего школьного возраста с дислексией — 56,1% от общего количества обследуемых.

По результатам проведенного исследования были разработаны основные направления комплексной профилактической и психокоррекционной помощи детям с дислексией и ММД в условиях логопедического кабинета детской поликлиники: медикаментозное лечение, педагогические мероприятия, психокоррекционная и психотерапевтическая помощь ребенку и семье. Весь

комплекс мероприятий был построен на преимущественности в работе всех участвующих: медицинского психолога, логопеда-дефектолога, школьного логопеда, врачей-специалистов (невропатолога, психиатра, ортопеда, педиатра), учителя, социального педагога, социального работника и родителей.

Первичная профилактика дислексии и ММД, необходимая для устранения основных этиологических факторов, должна включать:

- мероприятия по предупреждению патологии плода и новорожденного;
- раннюю диагностику психомоторного развития детей на первом году жизни, психолого-логопедическое обследование детей в возрасте 2—3 лет и своевременное выявление, раннее вмешательство и сопровождение детей группы риска: с перинатальной отягощенностью, родовыми травмами и особенно недоношенные;
- мероприятия по снижению соматической, инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни;
- профилактику заболеваний нервной системы и органов чувств;
- работу с неорганизованными детьми из неблагополучных семей.

Вторичная профилактика заключается в раннем выявлении предрасположенности

к дислексии и ММД (изучение анамнеза, истории семьи и развития ребенка, углубленное обследование ребенка с повышенным риском ММД и дислексии) и проведении комплекса предупредительных мер с участием врачей, педагогов, логопедов, психологов, родителей.

К коррекционным мероприятиям по преодолению дислексии и ММД относятся:

- медикаментозная терапия в комбинации с другими вмешательствами (физио- и мануальная терапия, массаж, ЛФК и др.);
- психолого-педагогическая коррекция: развитие сенсомоторных способностей, интеллектуальной деятельности, воспитание способности к автоматизации и деавтоматизации последовательности, обучение решению конструктивных и графических задач, модификация окружения с помощью психотерапевтической помощи (семейная, групповая рациональная и духовная терапия, музыка-, библиотерапия, терапия творческим самовыражением), модификация поведения с помощью тренингов для детей и родителей, аутотренингов и др.;
- специальные мероприятия по преодолению дислексии (коррекция речевых расстройств и прежде всего фонематического недоразви-

тия), воспитание слухового внимания, индивидуализация методик обучения чтению (с доминированием зрительных и слуховых систем);

- логопедическая коррекция дислексии (звукопроизношение, развитие фонематического слуха, звукового и слогового анализа и синтеза, обогащение активного словаря, развитие познавательных процессов, мелкой моторики рук, конструктивного мышления, изобразительно-графических, сукцессивных способностей, формирование связной речи, совершенствование пространственно-временных ориентировок, тактильных ощущений, расширение поля зрения).

Своевременное выявление, профилактика, диагностика, лечение, психологическое сопровождение и логопедическая коррекция детей с дислексией и ММД, комплексная дифференцированная помощь медицинского психолога, врача, логопеда, педагога и родителей будут способствовать оптимизации процесса обучения и состояния здоровья таких детей.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Архипова Е.Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста: Учеб. пособие. М., 2007.



2. *Ефимов О.* Современная неврология. Речевые и поведенческие нарушения у детей // Дайджест зарубежных публикаций. Вып. 1. М., 2005.

3. *Корнев А.Н.* Нарушение чтения и письма у детей. СПб., 1997.

4. *Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма

у младших школьников. СПб., 2001.

5. *Петрова Н.* Если ребенок плохо говорит. М.; СПб., 2005.

6. *Шатрова С.А.* Кто они — дошкольники со слабовыраженными формами нарушений // Логопедия. 2007. № 4 (18).

7. *Яременко Б.Р., Яременко А.Е., Горяинова Т.Б.* Минимальные дисфункции головного мозга у детей. СПб., 2002.

Особенности понимания и отражения в речи причинно-следственных отношений детьми дошкольного возраста с ОНР

ЗАХАРОВА Т.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»;

ИБРАГИМОВА М.П.,

учитель-логопед МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 38», г. Череповец

Понимание причинно-следственных связей и отношений, умение выделять их в потоке событий и явлений, попытки манипулирования ими в мысленном плане позволяют обогащать и развивать познавательную сферу ребенка, способствуют его умственному развитию. Однако овладение понятиями *причина — следствие* невозможно без умения анализировать явления, события, сопоставлять их, обобщать, рассуждать, де-

лать элементарные умозаключения, планировать свои и чужие действия.

Причинно-следственная связь — устанавливаемое человеческим мышлением такое соотношение двух явлений, при котором одно (причина) с необходимостью вызывает, предопределяет другое (следствие) и предшествует ему во временном плане. Сами явления действительности, между которыми обнаруживаются причинно-следственные от-

ношения, логически не зависят друг от друга, они — реальность объективного мира, в то время как установление связи между ними — глубоко личностный процесс: говорящий оценивает и сопоставляет факты под определенным углом зрения.

В русском языке выражение *причинно-следственные отношения* в зависимости от структуры и характеристики аргументов можно дифференцировать по трем важнейшим аспектам: структурному (конструкции в простом и сложном предложениях), стилистическому (конструкции стилистически нейтральные и стилистически маркированные), семантическому (конструкции, подчеркивающие семантические оттенки следствия).

В простом предложении причинно-следственные отношения выражаются при помощи синтаксических конструкций, представляющих собой предположно-падежные словосочетания; в сложном предложении — при помощи синтаксических конструкций с союзами. Предлоги и союзы в простых и сложных предложениях по своей стилистической характеристике в большинстве своем нейтральны по стилю. Семантический аспект причинно-следственных связей обусловлен теми дополни-

тельными оттенками значения отдельных предположно-падежных конструкций, которые они приносят в общее значение *причины*.

Осознание детьми причинно-следственных связей и зависимостей при взаимодействии с окружающими предметами — важное условие овладения грамматическими средствами языка, развития связной речи, показатель готовности к успешному обучению в школе. Кроме того, правильное установление каузальных отношений существенно влияет на взаимодействие ребенка с окружающим миром, в котором немало конфликтных ситуаций, разрешаемых с учетом причинно-следственных связей и предвидением последствий собственных действий.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, в дошкольном возрасте мышление ребенка входит в новую фазу развития. Происходят не только увеличение круга представлений, не только расширение умственного кругозора, но и перестройка самой умственной деятельности. Развивающееся мышление дает ребенку возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их. Он начинает улавливать причинные отношения между наблюдаемыми явлениями и рассуждать о них, у него впервые склады-



ваются простейшие формы логического мышления. От выяснения наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей [14].

Тем не менее, понимание детьми причинно-следственных отношений не всегда находит свое отражение в их речевых высказываниях. При освоении ребенком отношений, имеющих разную меру соотнесенности с ситуацией действительности, наибольшие трудности вызывают именно причинно-следственные связи [11].

На трудности понимания и выражения в речи причинно-следственных зависимостей у детей указывает В.И. Ядэш-ко, отмечая, что для выражения в речи причинных отношений требуется проникновение в сложную по характеру взаимосвязь между двумя явлениями: причиной и следствием [18].

На отсутствие в речи детей причинных связей обращают внимание Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. Сложная, системная картина мира, расположение явлений по их связи и причинной зависимости заменяются примитивным соединением друг с другом отдель-

ных признаков. Ребенок почти не знает категорий причинности и связывает в одну цепочку и причины, и следствия, и отдельные, не имеющие к ним отношения, события [2; 12].

По мнению Н.И. Лепской и О.В. Маслиевой, ребенок изначально просто фиксирует наличие связи между двумя неравноправными ситуациями, не выделяя их функций, ограничиваясь простым чувством связи, и лишь затем осваивает собственно причинную зависимость в своей практической деятельности [11; 13].

Анализируя два явления, далекие от его личного опыта, ребенок часто устанавливает причинные связи не между действительной причиной и следствием, а между двумя сосуществующими явлениями, не обуславливающими одно другое. Первоначально причинность еще очень неполно осознается и выражается в речи объединением нескольких разнородных ситуаций, грамматически связанных наречием *потом*. Как указывает А.Н. Гвоздев, отношение, выраженное с помощью *и потом*, грамматически представляется как отношение простого временного следования, хотя по существу таковым и не является: ребенок не просто под-

мечает порядок следования фактов, но и фиксирует зависимость одного состояния или действия от другого [3; 4].

Довольно скоро (в возрасте от 3,7 до 3,10 лет) дети начинают выражать этот тип отношений, однозначно передавая обусловленность одного действия или состояния другим. Как замечают О.В. Маслиева и В.И. Ядэшко, в подобных высказываниях причинная связь подчеркивается и тем, что части высказывания, характеризующие причину и следствие, по-разному соотносятся с моментом речи: действие или состояние объекта, указывающие причину явления, относятся к прошлому, а результат этого действия — непосредственно к моменту речи [13; 18].

И наконец, ребенок начинает оформлять причинные отношения, используя союз *потому что*. Однако поначалу этот союз часто употребляется в той части высказывания, которая является не причиной какого-либо события, а, напротив, его логическим следствием. А.Н. Гвоздев и Н.И. Лепская отмечают, что несмотря на неправильное с точки зрения нормативной грамматики употребление союза данный тип отношений — осознанный [3; 11].

Значительные трудности представляет осознание деть-

ми дошкольного возраста союзов *хотя, несмотря на*, омонимичных соответствующим деепричастиям. Именно такими и воспринимает их ребенок, наполняя конкретным лексическим содержанием. По данным Н.И. Лепской, проходит довольно длительный период, прежде чем ребенок постигнет природу противоречия и начнет понимать, что существуют взаимно несогласованные явления [11].

Возможность изучения особенностей понимания и использования в речи причинно-следственных отношений детьми дошкольного возраста возникает при появлении у них фразовой речи.

У дошкольников с ОНР в силу особенностей протекания мыслительных операций, накопления словарного запаса и процесса формирования грамматического строя наблюдается существенное отставание в овладении сложными синтаксическими конструкциями. Их употребление сопровождается значительными погрешностями в построении (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева).

Невозможность грамматически правильно построить предложения отражается на овладении детьми связной речью. Т.А. Ткаченко указыва-



ет, что связное высказывание детей с ОНР не всегда соответствует той коммуникативной задаче, которая возникает перед ними в условиях той или иной конкретной ситуации [16].

На отставание в овладении навыками связного и последовательного изложения мыслей детьми с ОНР указывают также Т.В. Ахутина, В.П. Глухов, А.Н. Корнев. Авторы отмечают, что степень связности речевого высказывания зависит, с одной стороны, от способности к точному и адекватному выбору и применению языковых средств и механизмов, и с другой — от способности к его внутренней логико-смысловой организации [1; 5; 9].

По данным А.В. Семенович, даже передача содержания прочитанного детьми с ОНР не всегда достаточно близка к тексту. Их отличает механическое запоминание фактов, событий, поступков героев, склонность к их перечислению, неумению импровизировать в процессе воспроизведения событий. В их рассуждениях практически отсутствуют синтаксические построения, содержащие в своей основе умозаключение, передачу логической связи событий. Особенно трудны им для понимания и выражения каузальные отношения: дети за-

трудняются в осмыслении взаимодействия между предметами окружающей действительности [15]. Свойственны им и уход от основной мысли, пропуск важных смысловых моментов, фиксация на несущественных деталях, что неизбежно ведет к нарушению последовательности событий, затруднениям в самостоятельном понимании и передаче причинно-следственных отношений.

С целью выявления особенностей понимания и отражения в речи причинно-следственных отношений детьми дошкольного возраста с ОНР в г. Череповце на базе МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 38 с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции речевого развития воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» было проведено пилотажное исследование. В нем участвовали 54 ребенка в возрасте 4—7 лет. Из них на момент поступления в учреждение 6 детей имели ОНР I уровня речевого развития, 23 ребенка — ОНР II, 25 — ОНР III уровня. В структуре речевого нарушения у 18 дошкольников присутствовал дизартрический компонент. Дети посещали среднюю группу, старшие группы первого и второго года обучения и подготовительные к



школе группы первого и второго года обучения.

Для исследования была разработана методика, основой для которой послужили работы Ю.А. Афонькиной, О.В. Боровика, С.Д. Забрамной, Г.А. Урунтаевой [7; 8; 17].

Детям предложили *четыре серии заданий*, направленных на умение вычленять и выражать в речи причинно-следственные связи при установлении пространственно-временных отношений, частичном конструировании сложноподчиненных предложений, анализе картин со скрытым смыслом, картин-нелепиц и составлении рассказов по серии сюжетных картинок.

Цель первой серии заданий — выявление полноты и точности представлений детей о временах года, способности на основе анализа ситуации устанавливать причинно-следственные зависимости. Перед ребенком поочередно выкладывались четыре картинки большого размера с изображением сначала разных частей суток, затем разных времен года. По каждой картинке проводилась небольшая беседа. Задавались вопросы: «Когда это бывает?», «Как ты догадался?», «Что тебе помогло?» и т.п. При анализе полученных данных выявились трудности при идентификации времен года и частей су-

ток: дети путали их названия и последовательность, так как ориентировались в основном на второстепенные признаки. Следует отметить, что подбор слов, называющих категории, существенно различающиеся по внешним признакам (зима — лето, день — ночь), не вызвал значительных затруднений. Наибольшие трудности возникали при подборе слов, обозначающих категории, где различия не столь ярко выражены (весна — осень, вечер — утро).

Цель второй серии заданий — выявление умения вычленять причинно-следственные связи в сложноподчиненных предложениях при их частичном конструировании. Данная серия включала набор различных вариантов начала сложноподчиненного предложения с союзами *если... то, несмотря на, хотя*. В первой части заданий предлагалось закончить начатое предложение, установив основную причинно-следственную связь. Во второй части заданий необходимо было закончить предложение, не только установив причинно-следственную связь в предложении, но и заменив эту связь на противоположную.

Анализ полученных данных выявил трудности в установлении логических связей и их оречевлении при составлении сложноподчиненных предло-



жений. Особые сложности возникли при конструировании предложений с использованием союзов *хотя, несмотря на*. Дошкольники не смогли понять противоречия, которое несут в себе данные конструкции.

Еще большие трудности вызвала вторая часть заданий данной серии. Это связано с тем, что кроме установления причинно-следственной связи в предложении необходимо было заменить эту связь на противоположную, что потребовало от детей сложной речемыслительной деятельности. Даже тем детям, которые успешно выполнили данное задание, потребовалось достаточно много времени для обдумывания ответа, в своих высказываниях они были неуверены, ждали одобрения со стороны взрослого.

Цель третьей серии заданий — выявление способности детей на основе анализа и синтеза делать простейшие обобщения, понимать чувства людей по их мимике и жестам и выделять на основе этого причинно-следственные связи. Кроме того, оценивалась эмоциональная реакция на нелепость в изображении (смех, улыбка, удивление). Сначала ребенку предъявлялась картинка со скрытым смыслом, по содержанию которой проводилась беседа. Задавались следующие вопросы:

«Посмотри и скажи, что здесь произошло», «Почему плачет мальчик?», «Кто забрал у него мячик?», «Покажи, какой мальчик тебе больше нравится, почему?» и т.п. Предлагалось объяснить содержание картинки в целом, а также отдельные ключевые моменты изображенных действий, жестов (указательного, оборонительного, жеста порицания, сожаления) и мимико-экспрессивных движений (улыбки, плача, удивления, испуга). Далее для рассматривания предлагалась картинка-нелепица. При отсутствии со стороны ребенка какой-либо реакции задавались вопросы: «Что перепутал художник?», «Чего не бывает на самом деле?» и т.п.

При анализе полученных данных были выявлены особенности понимания сюжетных картинок со скрытым смыслом и картинок-нелепиц: дети затруднялись при восприятии жестов и мимики героев, не всегда понимали истинную причину изображенного на картинке события. Картинки-нелепицы вызывали яркие эмоциональные реакции у большинства детей (смех, удивление), провоцировали попытки поиска противоречий, в то время как рассматривание картинок со скрытым смыслом часто сопровождалось простым перечислением изоб-



раженных объектов, что характерно для младших дошкольников с нормальным речевым развитием.

Цель четвертой серии заданий — выявление способности детей к пониманию связи событий и построению последовательных умозаключений. Ребенку предъявлялась беспорядочно разложенная серия сюжетных картинок. Сначала предлагалось разложить картинки по порядку, а затем составить по ним рассказ. При этом давалась следующая инструкция: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено». В ходе выполнения задания оказывалась последовательная помощь. Если вопросы не обеспечивали правильного понимания последовательности изображенных событий, ребенку показывали первую картинку и предлагали разложить оставшиеся.

При выполнении предложенных заданий дети затруднялись в установлении последовательности событий, объяснении причин поведения героев, вы-

ражении в речи причинно-следственных связей при работе с серией картинок. При составлении рассказов отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок, что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности; часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

Проведенное исследование показало, что при реализации семантики причинности дети с речевыми нарушениями допускают ошибки на разноуровневых сегментах текста: морфологическом, лексическом, синтаксическом и текстовом. Особенности установления причинно-следственных связей и их выражения в речи у таких детей проявляются в трудностях установления пространственно-временных отношений, конструирования сложно-подчиненных предложений, восприятия жестов и мимики героев, невозможности понять истинную причину изображенного на картине события, в определении последовательности событий и нарушении логичности повествования при составлении связных высказываний.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимо-



сти разработки комплекса коррекционно-педагогического воздействия, направленного не только на развитие операциональной стороны речи, но и на овладение семантическим и функциональным содержанием элементов языка и формирование способности использовать их в конкретном подходящем случае самостоятельно. Работа над логико-смысловой организацией речевого высказывания предполагает развитие понимания и отражения в речи пространственных, временных и причинно-следственных связей и отношений.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Ахутина Т.В. и др. Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007.
4. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя языка / Под ред. проф. С.И. Абакумова. М., 1949.
5. Глухов В.П. Методика логопедической работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Екатеринбург, 2000.
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990.
7. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: мат-лы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. М., 1998.
8. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». М., 2005.
9. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006.
10. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция ОНР у дошкольников. СПб., 1999.
11. Лепская Н.И. Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации.) М., 1997.
12. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1979.
13. Маслиева О.В. Становление категории причинности. Л., 1980.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2001.
15. Семенович А.В., Халилова Л.Б., Ланина Т.Н. Закономерности установления сенсомоторного уровня реализации связного высказывания у дошкольников с недоразвитием речи // Дефектология. 2002. № 5.
16. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб., 1997.
17. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии / Под ред. Г.А. Урунтаевой. М., 1995.
18. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. (О формировании предложений в речи детей.) М., 1966.



Особенности семейного воспитания детей старшего дошкольного возраста с заиканием

ПОНИКАРОВА В.Н.,

канд. пед. наук, доцент;

КОТЛЯР Л.Я.,

ст. преподаватель кафедры дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»;

ШАЛКИНА А.Н.,

учитель-дефектолог ГОУ «Череповецкий центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Череповец

Заикание — нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. В настоящее время заикание рассматривается как полиэтиологическое речевое расстройство (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Т.Г. Визель, Г.А. Волкова, В.И. Селиверстов, Е.Е. Шевцова). Причины его возникновения: определенный возраст ребенка, состояние его ЦНС, индивидуальные особенности протекания речевого онтогенеза, особенности формирования функциональной асимметрии мозга, психическая травматизация, генетический фактор, половой диморфизм (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова).

К ведущим патогенетическим механизмам заикания относятся: механизм невроза (нарушение корково-подкорковых отношений вследствие динамических отклонений функций

стриопаллидума); сложное невротическое расстройство по типу патологического речевого рефлекса; заикание как следствие общего и речевого дизонтогенеза (по асинхронному, задержанному и парциальному типу) и дисгармонического развития личности; органические нарушения ЦНС, в том числе резидуального характера; психолингвистический механизм [5].

Риск возникновения заикания относится, как правило, к возрасту 3—4 лет, когда речь ребенка начинает активно развиваться. При заикании у детей возникают чувства неполноценности, подавленности, появляется смущение, вызванное неправильной речью.

Развитие ребенка зависит от социальной среды, условий воспитания, сочетания отношения обоих родителей к ре-



бенку с нарушением речи, микроклимата семьи [1].

Особенности семейного воспитания детей с заиканием представлены в работах Т.В. Волосовец, Т.В. Захаровой, Л.М. Крапивиной, И.В. Кондуковой, Н.В. Микляевой, В.А. Калягина.

На базе МДОУ «Детский сад компенсирующего вида для детей с нарушением речи № 38» г. Череповца (экспериментальная группа) и на базе МДОУ «Детский сад № 2» г. Кириллова (контрольная группа) было проведено изучение особенностей семейного воспитания детей старшего дошкольного возраста с заиканием. В обеих группах были обследованы по 30 детей.

Анализ анамнестических данных детей экспериментальной группы показал, что большинство из них имеют неврозоподобное и смешанное заикание.

Легкая форма заикания, отмеченная у 40% детей, характеризуется наличием перинатального поражения ЦНС, частых ОРВИ, вегетовисцеральных нарушений, диссомнии, судорожными запинками преимущественно клонического характера.

Средняя по тяжести форма заикания, отмеченная у 13% детей, также характеризуется наличием ППЦНС, в том числе травматического генеза, гипертензионно-гидроцефаль-

ного синдрома, судорожными запинками преимущественно тонико-клонического типа.

Тяжелая форма заикания, отмеченная у 47% детей, характеризуется наличием перинатального поражения ЦНС, церебральной гипертензии и церебрастении, судорожными запинками смешанного и клонического типа.

Для изучения особенностей семейного воспитания были использованы следующие методики: тест-опросник родительского отношения к детям (по А.Я. Варге, В.В. Столину); опросник Э.Г. Эйдемиллера «Анализ семейного воспитания для родителей детей в возрасте от 3 до 10 лет»; «Рисунок семьи» (по Г.Т. Хоментаскусу); тест-опросник удовлетворенности браком (по В.В. Столину, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко); оценка коммуникативной активности (по Т.И. Чирковой).

Анализ особенностей семейного воспитания детей с легкой формой заикания выявил: ведущие симптомокомплексы — конфликтность в семье, тревожность, враждебность; ведущие типы родительских отношений — инфантилизм, отвержение, авторитарная гиперсоциализация, кооперация; основные черты воспитательного процесса — гиперпротекция, потворствование и чрезмерность требований; особенности коммуникативной активности —

утомление в присутствии незнакомых людей, отсутствие стремления к постоянному общению с людьми, трудности смены способа общения. Большинство родителей удовлетворены своим браком. Семьи отнесены к относительно благополучным и благополучным.

Анализ особенностей семейного воспитания детей с заиканием *средней* тяжести выявил ведущий тип родительских отношений — кооперацию; основные черты воспитательного процесса — потворствование и минимальность воспитательных санкций; особенности коммуникативной активности — утомление в присутствии незнакомых людей, отсутствие стремления к постоянному общению с людьми, трудности смены способа общения и узкий спектр видов общения. Большинство родителей удовлетворены своим браком. Семьи отнесены к относительно благополучным и благополучным.

К особенностям семейного воспитания детей с *тяжелой* формой заикания относятся: симптомокомплексы — конфликтность в семье, тревожность, враждебность, чувство неполноценности; ведущие типы семейного воспитания — инфантилизм и авторитарная гиперсоциализация; основные черты воспитательного процесса — чрезмерность запретов и обязанностей, гиперпротекция; особенности коммуника-

тивной активности (наряду с уже перечисленными) — недостаточная вариативность эмоциональных состояний в общении. Большинство родителей не удовлетворены своим браком. Семьи отнесены к относительно благополучным и неблагополучным.

Таким образом, специфика семейного воспитания детей старшего дошкольного возраста с заиканием (независимо от его тяжести) характеризуется неблагоприятными симптомокомплексами в семейных отношениях, такими типами семейного воспитания, как инфантилизм и авторитарная гиперсоциализация. Ведущими чертами воспитательного процесса выступают гиперпротекция, потворствование и чрезмерность требований, особенности коммуникативной активности детей (отсутствие стремления иметь широкий круг общения, утомление от общения, трудности общения со взрослыми). Наряду с этим для детей характерны узость средств общения и недостаточная вариативность эмоциональных состояний в общении.

Для семей, воспитывающих детей с заиканием, характерен негармоничный тип воспитания, проявляющийся в неуверенности родителей, предпочтении в ребенке детских качеств, вынесении конфликта между супругами в сферу семейного воспитания.



Анализ экспериментальных данных показал, что отношения в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием, в основном характеризуются кооперацией, симбиозом, гиперпротекцией и чрезмерностью санкций. Это указывает на меньшую вероятность появления типов негармоничного воспитания. Среди особенностей семейного воспитания можно также отметить ведущую роль воспитательной неуверенности родителей.

Большинство семей, воспитывающих ребенка без речевых отклонений, отнесены к благополучным, но не удовлетворенным своим браком. Их чувства друг к другу за время семейной жизни исчезли, семью супруги считают недружной, часто появляются мысли о разводе, свой брак родители оценивают как неудачный и даже воспитывающийся в их семье здоровый ребенок совершенно не влияет на такую оценку.

Для родителей, воспитывающих детей с заиканием, характерны отрицательные личностные особенности, расхождения в подходах к воспитанию ребенка, конфликтность во взаимоотношениях. Это в целом накладывает отпечаток на вос-

питание заикающегося ребенка и приводит к появлению негармоничного семейного воспитания. Однако большинство семей, воспитывающих детей с заиканием, удовлетворены браком, мысли о разводе практически не появляются; муж и жена заботятся друг о друге, поддерживают хорошие отношения с родственниками, много времени проводят вместе; удовлетворены выполнением домашних обязанностей одним из супругов; длительные и серьезные конфликты для таких семей не характерны. Возможно, присутствие в семье ребенка с нарушением речи оказывает положительное влияние на супружеские отношения, укрепляет семью.

На основании данных констатирующего эксперимента мы разработали методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Примерный годовой план коррекционно-развивающей работы по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием, представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Примерный годовой план
коррекционно-развивающей работы**

Месяц	Содержание работы	Специалисты ДОУ
Сентябрь	Анкетирование родителей. Определение линии педагогического общения с семьей. Цикл лекций по семейному воспитанию	Психолог, воспитатели
Октябрь	Педсовет по итогам социально-психологической диагностики семьи и детей. Утверждение годового плана работы. Педагогическая мозаика для родителей «Когда ребенок сводит с ума»	Психолог, воспитатели
Ноябрь	Тренинг коммуникативных умений для родителей и детей старшей и подготовительной к школе групп. Беседа психоневролога с родителями	Психолог, медицинские работники
Декабрь	Педсовет «Коррекция детско-родительских отношений». Тренинг для педагогов «Обучение технике релаксации». Выставка семейных работ «Семейные традиции»	Методист, психолог, вос- питатели
Январь	Социально-психологический тренинг для персонала «Сотрудничество ребенка со взрослым». Деловая игра «Технология безоценочного общения с ребенком»	Психолог, воспитатели
Февраль	Консультация для педагогов «Педагогическое общение и его влияние на развитие личности ребенка»	Методист, психолог
Март	Консультации для родителей «Всей семьей в музей», «Когда ваш ребенок сводит вас с ума»	Психолог
Апрель	Творческая мастерская «Оригами для педагогов и родителей», «Досуг в семье и как его проводить»	Методист, воспитатели, психолог
Май	Подведение итогов работы за год, индивидуальные консультации для родителей	Психолог, воспитатели

Организацию коррекционной работы следует проводить по четырем направлениям: коррекционно-развивающая с

детьми, психокоррекционная с родителями, консультативная с детьми и родителями, методическая с педагогами.



Организация коррекционной работы по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием, может осуществляться в форме практикума, включающего *просветительский* и *прикладной* этапы. На просветительском этапе даются представления об особенностях детско-родительских отношений. Прикладной этап

представляет собой программу практических занятий, разработанную на основе рекомендаций В.В. Ткачёвой, Л.Н. Шепелевой, И.Н. Марковской, М.А. Панфиловой, Г.Б. Монинной, Л.М. Шипициной.

Прикладная часть психолого-педагогического практикума может быть организована в четыре этапа, каждый из которых характеризуется особым комплексом задач, методов и приемов (табл. 2).

Таблица 2

**Развивающая программа по гармонизации
детско-родительских отношений в семьях,
воспитывающих детей старшего
дошкольного возраста с заиканием**

Этапы	Задачи	Методы, приемы	Психологические механизмы
1	2	3	4
Организационный	Установка на активный психокоррекционный процесс. Определение правил работы группы. Знакомство с тематикой занятий	Игры на групповое взаимодействие. Релаксация. Рефлексия	От осознания наличия неконструктивных стратегий детско-родительских отношений к стремлению овладеть конструктивными стратегиями детско-родительских отношений
Формирование базовых знаний	Формирование знаний об оптимальных стратегиях детско-родительских отношений, преимущественно эмоциональных	Релаксация. Ролевые игры. Библиотерапия. Рефлексия. Психогимнастика. Беседа. Проективный рисунок	Практическое использование психолого-педагогических знаний в практическом детско-родительском взаимодействии (преимущественно в условиях тренинга)

Окончание табл.

1	2	3	4
Расширение психологической компетентности родителей; формирование оптимальных стратегий детско-родительских отношений	Понимание причин использования тех или иных стратегий детско-родительских отношений. Поиск, накопление конструктивных средств разрешения семейных конфликтов	Работа в малых группах. Деловые игры. Игро- и вокалотерапия. Рефлексия, Психогимнастика	Осознание и принятие своих переживаний, вызванных использованием тех или иных стратегий детско-родительских отношений. Перестройка поведения через осознание данных стратегий, изменение в соответствии с этим планов, задач практической деятельности
Завершающий	Подведение итогов работы, закрепление полученных позитивных результатов. Получение обратной связи от участников тренинга об эффективности проведенной работы. Прогнозирование будущих жизненных планов участников группы	Игры на групповое взаимодействие. Релаксация. Рефлексия. Проективный рисунок. Игро- и танцетерапия. Дыхательные упражнения	Осознание собственных личностных достижений. Практическое использование психолого-педагогических знаний в практических детско-родительских отношениях

В ходе реализации практикума по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием, могут быть использованы следующие формы работы:

- групповые занятия с детьми;
- групповые занятия с родителями;

- совместные занятия детей и родителей;
- консультации, лекции, библиотечки для родителей;
- совместное проведение досугов.

Основные методы работы: психогимнастика, игро-, библио-, сказко-, музыка-, хорео-, вокалотерапия, проективный рисунок, использование элементов рациональной психотерапии.



При проведении коррекционно-развивающих занятий обязательно соблюдение следующих принципов: непринужденные дружеские отношения с детьми; принятие ребенка таким, какой он есть на самом деле (отсутствие его осуждения и поощрения); возможность импровизации.

Особую роль при проведении тренинговых занятий играют речевой режим, дыхательные упражнения, мышечная релаксация по контрасту с напряжением.

При проведении психокоррекционных занятий с родителями важно соблюдать следующие принципы: добровольность, информированность, активность, принципы исследовательской позиции, партнерского общения. Все решения принимаются с максимально возможным учетом интересов всех участников тренинга.

Комплекс коррекционных занятий, годовой план работы, предложенные игры и упражнения при условии систематической и слаженной работы специалистов дошкольного учреждения будут способствовать формированию положительных тенденций в развитии общения детей и родителей, улучшению взаимоотношений между ними, пониманию и осознанию родителями своего отношения к детям, преодолению негармоничных особенностей детско-родительских отношений.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Волкова Г.А. Личные качества родителей детей с заиканием и с неврозами // Современная логопедия: теория, практика, перспективы/ Под ред. Л.С. Волковой, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой. М., 2002.
2. Захарова Т.В. Роль семьи в воспитании детей с нарушениями речи / Профилактика аномалий развития в пренатальном, натальном и постнатальном периодах. Методические рекомендации. Ч. 2. Череповец, 1997.
3. Кондукова И.В. Изучение социально-личностных особенностей общения заикающихся детей // Мат-лы межрегиональной науч.-практич. конф., посвященной 10-летию кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ЧГУ. Череповец, 2002.
4. Крапивина Л.М. Работа логопеда с родителями заикающихся детей дошкольного возраста// Дефектология. 1998. № 4. С 16—21.
5. Логопедия: Заикание: Хрестоматия: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Сост. Л.И. Белякова. М., 2000.
6. Мастюкова Е.М., Москвина А.Г. Они ждут нашей помощи. М., 1991.
7. Ткачёва В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1998. № 4. С. 3—9.



Логопедический массаж в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с двигательными нарушениями

СМИРНОВА Л.В.,

учитель-логопед ГУЗ «Вологодская областная детская больница»;

КУДРЯВЦЕВА С.В.,

зав. кабинетом коррекционной педагогики ГОУ ДПО «Вологодский институт развития образования», г. Вологда

В последние десятилетия возросло число детей, рождающихся с тяжелыми моторными и речевыми задержками. Анализ годовых отчетов неврологического отделения для грудных детей Вологодской областной детской больницы за последние 7 лет выявил закономерность такого роста в среднем на 1% в год. На наш взгляд, данная ситуация обусловлена увеличением количества младенцев, родившихся с признаками перинатального поражения ЦНС, а также стремительным развитием реанимации новорожденных.

Перинатальное поражение выражается патологическим состоянием, обусловленным патогенным воздействием на мозг плода во внутриутробном периоде, во время родов и в ранние сроки после рождения (внутриутробные инфекции, асфиксии, внутричерепная родовая травма и др.). По данным О.Г. Приходько [6], час-

тота перинатальной энцефалопатии (ПЭП) встречается до 83,3% случаев. Раннее поражение мозга в дальнейшем обязательно проявится нарушенным развитием, отклонениями в поэтапном развитии различных звеньев двигательного анализатора, познавательной и речевой деятельности.

Другими словами, шанс заболеть детским церебральным параличом имеет приблизительно один ребенок из 10 с диагнозом ПЭП. Ведущие в клинической картине ДЦП двигательные нарушения характеризуются центральными параличами определенных групп мышц, расстройствами координации, гиперкинезами и часто сочетаются с речевыми и психическими расстройствами. У детей с синдромами двигательных расстройств отмечаются следующие нарушения: спастический парез, ригидность, гиперкинезы, атак-



сии. В речевой моторике наблюдаются аналогичные дефекты: спастико-паретический, гиперкинетический, атактический, смешанные синдромы.

Ранняя коррекция отклонений в психомоторном и речевом развитии детей — одна из актуальных проблем современной логопедии. По мнению О.Г. Приходько, Е.Ф. Архиповой, К.А. Семёновой, эффективность медико-педагогической помощи усиливается благодаря пластичности мозга ребенка в этом возрасте.

В комплексной работе по нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата и улучшению процессов приема пищи необходимо использовать дифференцированный логопедический массаж. Он представляет собой совокупность приемов механического воздействия, изменяющего состояние мышц, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата и создающего положительные кинестезии.

Массаж предваряет артикуляционную и дыхательную гимнастику и рассматривается как структурная часть индивидуального логопедического занятия.

Перед проведением массажа логопед диагностирует состояние мышечного тонуса губной, мимической и язычной мускулатуры пальпацией.

При нормальном тоне мышца мягкая, упругая, эластичная и безболезненная; при гипертонусе напряжена, иногда болезненна; при гипотонусе — вялая, излишне мягкая, повисшая. При осмотре следует обращать внимание на положение тела, возможные асимметрии, окраску кожи, кожные высыпания и кожные кровоизлияния.

Обследование начинается с наблюдения за ребенком в период бодрствования, без привлечения к себе его внимания. Это дает возможность оценить положение его тела, поведение, эмоциональные и голосовые реакции, произвольные движения.

Оценивается иннервация мимической, губной и язычной мускулатуры. При парезах и параличах мимической мускулатуры можно выявить комплекс симптомов: опущенный угол рта, больший размер одной из носогубных складок, неравномерность образования складок на лбу во время крика, перетягивание рта в одну сторону, неплотное захватывание соски, подтеки пищи из угла рта. Все это свидетельствует о периферическом поражении лицевого нерва.

Дети, находящиеся на зондовом питании в возрасте 1—3 мес., встречаются все чаще. Логопедический массаж в этом случае необходим для нормализации глотания и сосания.

По тому, как ребенок сосет и глотает и как эти процессы сочетаются с дыханием, можно судить о функции тройничного, лицевого, подъязычного (сосание), языкоглоточного и блуждающего (глотание) нервов. При нормальном развитии у малыша в течение 10—15 мин отмечается активное и ритмичное сосание, молоко не выливается, поперхивания отсутствуют и на каждые два сосательных движения приходится два глотательных и одно-два дыхательных. Если ребенок неплотно захватывает соску, вяло сосет, утомляется, поперхивается, кричит при присасывании, долго держит молоко во рту, имеет носовой оттенок голоса — это говорит о бульбарных или псевдобульбарных нарушениях.

При бульбарном синдроме эти симптомы сочетаются с отсутствием нёбного и глоточного рефлексов: свисанием мягкого нёба, вытеканием пищи через нос, саливацией, проявляющейся к 4 мес. при вертикальном положении ребенка на руках у взрослого. При бульбарной симптоматике ребенок находится на зондовом вскармливании.

При псевдобульбарной симптоматике усиливаются нёбный и глоточный рефлексы. Изолированное поражение подъязычного нерва существенно не нарушает сосания и глотания. При плаче мож-

но обнаружить отклонение кончика языка в сторону паретичной мышцы (поражение подъязычного нерва). Могут отмечаться недостаточность подъема кончика языка вверх в полости рта, невыраженность кончика языка, ограниченная способность языка двигаться вниз, назад. Все это не дает возможности формировать разнообразие звуков в гутении, лепете, а в дальнейшем и в речи.

Повышение мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре (гипертонус) приводит к спастичности артикуляционных мышц. При постоянном повышении тонуса в мускулатуре языка, губ язык напряжен, отодвинут назад, спинка его изогнута, приподнята, кончик языка не выражен. Повышение тонуса в круговой мышце рта приводит к спастическому напряжению губ, плотному смыканию рта. Непроизвольные движения при гипертонусе и спастичности артикуляционных мышц ограничены, что влечет за собой нарушение произвольной моторики.

У ребенка 3—4 мес. уже отчетливо можно констатировать нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры, до этого времени у него преобладает физиологический гипертонус. В этом возрасте дети поступают на первый реабилитационный курс в отделение.



Нарушения тонуса артикуляционной мускулатуры могут проявляться и в виде гипотонии: язык тонкий, распластаный в полости рта, губы вялые, не могут плотно смыкаться, пища подтекает из углов рта, при жевании она вываливается изо рта. При этом может отмечаться назализация звуков гуления, лепета, крика. Дети с низким мышечным тонусом составляют основной контингент получающих логопедическую помощь.

Соотношение нарушений мышечного тонуса видно из рисунка.

При дистонии (меняющемся характере мышечного тонуса) в состоянии покоя отмечается низкий мышечный тонус, а при звуковых реакциях он резко нарастает.

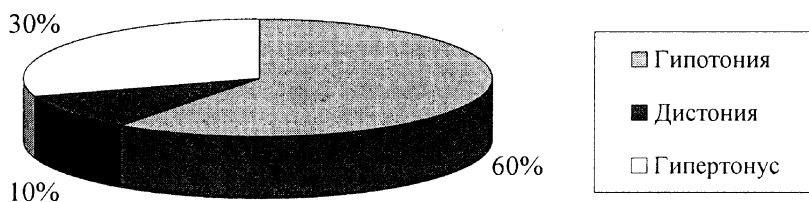
Индивидуальная логопедическая работа с ребенком раннего возраста строится на основе индивидуальной программы по результатам обследования фактического уровня его развития, индивидуальных особенностей, возраста, состояния мышечного тонуса. Все занятия носят комбинированный харак-

тер, состоят из нескольких частей, каждая из которых решает свою задачу. Количество занятий (обычно 8—12) ежедневно зависит от времени пребывания ребенка в отделении. Длительность занятия до 30 мин.

Занятие проходит в логопедическом кабинете, оснащенном специальной мебелью, игрушками, развивающими играми. В зависимости от двигательных возможностей малыш находится в специальном стуле, на руках у матери или кушетке. Предполагается динамическое наблюдение за психофизическим развитием ребенка в течение длительного времени (дети поступают на повторный курс через 2—3 мес.), что значительно повышает эффективность диагностики и коррекции.

Особая роль в лечебно-педагогических мероприятиях принадлежит родителям, поэтому мать должна присутствовать на занятиях и обучаться приемам массажа и коррекционно-развивающей работы.

Сочетание логопедической работы с восстановительным



лечением (медикаментозные средства, массаж, ЛФК, физиотерапия, ортопедическая помощь) — важное условие комплексного воздействия специалистов (логопеда, невролога, врача ЛФК). Их общая позиция и согласованность действий при обследовании, постановке диагноза и медико-педагогической коррекции необходимы. Ведущая роль принадлежит врачу-неврологу, который проводит неврологическое обследование, назначает восстановительное лечение, дает рекомендации по объему психолого-педагогических нагрузок, исходя из соматического и неврологического статуса, при необходимости вносит нужные коррективы.

В работе с детьми раннего возраста используются следующие виды массажа:

- дифференцированный логопедический (стимулирующий или расслабляющий);
- точечный;
- зондовый;
- с использованием других инструментов.

План работы с ребенком с двигательными и доречевыми задержками развития в условиях неврологического отделения для грудных детей

Валя Б., 10 мес.

Анамнез. От пятой беременности вторых родов в 27—28 недель, экстренное кесарево сечение; масса тела 1230 г, родился в асфиксии, оценка

по шкале Апгар 4—6 баллов. Состояние новорожденного тяжелое, дыхание апноэ. Поступил в ОНД с диагнозом: внутриутробная интоксикация неясного генеза, внутриутробная пневмония, тяжелое перинатальное поражение ЦНС, нижний спастический монопарез, группа риска по ДЦП, ретинопатия недоношенных.

Диагноз клинический: правосторонний спастический нижний монопарез на фоне тяжелого перинатального поражения ЦНС, гипертензионно-гидроцефальный синдром (формирование ДЦП, спастической диплегии). Грубая задержка психомоторного развития. Сопутствующие симптомы: постоянное сходящееся косоглазие.

Зрительная фиксация появилась в 3 мес., улыбаться начал в 4, гуление в 6, лепет в 9 мес.

Обследование. В контакт вступает, зрительное восприятие неустойчивое из-за сходящегося косоглазия, слуховое восприятие достаточное. Зрительно-моторная координация затруднена, игрушку пытается взять, но берет неправильно. Не сидит, мышечный тонус повышен. Голос громкий, немодулируемый; речевой выдох короткий.

Артикуляционный аппарат: гиперсаливация, рот приоткрыт, губы вялые, язык толстый, тонус напряженный, небо



высокое, оральные синкинезии при эмоциональных реакциях.

Экспрессивная речь: вокализации, слоги с губными и переднеязычными согласными (единично).

Импрессивная речь: сосредоточивается на звуках речи, находит взглядом на вопрос «где?» собачку на постоянном месте, маму, сестру, отца.

Познавательная деятельность приближена к возрастным нормам.

Заключение: задержка доречевого развития.

Основные направления коррекционной работы:

1) нормализация мышечно-го тонуса язычной и губной

мускулатуры дифференцированным логопедическим массажем;

2) стимуляция лепета на эмоционально-положительном фоне:

— вызывание губных звуков (звука [б]);

— активизация слогов с губными и переднеязычными согласными;

3) развитие дыхания;

4) развитие зрительно-моторной координации:

— выработка правильного положения руки при захвате игрушки;

5) расширение пассивного словаря.

План коррекционно-развивающей работы

Задачи	Содержание занятий
1	2
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения ребенка к взрослому, занятиям с логопедом. 2. Нормализация тонуса мышечной мускулатуры языка и губ. 3. Развитие зрительно-моторной координации: выработка правильного положения кисти рук при захвате игрушки, обучение произвольному отпусканию игрушки. 4. Развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций. 5. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию	1. Помещение ребенка в положение: «рефлекс запрещающие позиции». 2. Игра «Ку-ку, вот и я». 3. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 4. Массаж язычной мускулатуры, направленный на подавление оральных синкинезий. 5. Пассивная гимнастика губ. 6. Пальчиковая гимнастика с потешкой «Этот пальчик папа...» 7. Игра «Поролоновые шары». 8. Игра «Где мама?»
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения к ситуативно-личностному общению. 2. Стимуляция мотивационно-познавательной деятельности. 3. Нормализация тонуса мышц язычной и губной мускулатуры.	1. Помещение ребенка в положение: «рефлекс запрещающие позиции». 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Массаж язычной мускулатуры, направленный на подавление оральных синкинезий.

Продолжение табл.

1	2
4. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук. 5. Развитие зрительных ориентировочных реакций. 6. Развитие слуховых ориентировочных реакций. 7. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию. 8. Расширение пассивного словаря	4. Пассивная гимнастика губ. 5. Пальчиковая гимнастика с потешкой «Где ладошка?». 6. Игра «Петушок, покажи свой кожушок». 7. Игра на создание эмоционально-положительного фона «Вздумалось детке...». 8. Игра на развитие зрительно-моторной координации «Ах, какая ложечка!»
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения к ситуативно-личностному общению. 2. Нормализация тонуса мышц язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации. 4. Развитие слуховых и зрительных реакций. 5. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию. 6. Развитие дыхания. 7. Стимуляция мотивационно-познавательной деятельности	1. Игра «Кто у нас красивый?» (с зеркалом). 2. Помещение ребенка в лечебную позу: «рефлекс запрещающие позиции». 3. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 4. Дифференцированный массаж язычной мускулатуры зондами. 5. Пассивная гимнастика губ. 6. Пальчиковая гимнастика с потешкой «Пальчик-мальчик, где ты был?». 7. Игра «Ощупываем свое лицо» (развитие умения расслаблять пальцы рук). 8. Дыхательная гимнастика. 9. Показ заводной игрушки (петушок)
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения к ситуативно-личностному общению. 2. Нормализация тонуса язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации: выработка правильного положения кисти рук при захвате игрушки. 4. Развитие слуховых и зрительных реакций. 5. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию.	1. Помещение ребенка в лечебную позу. 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Дифференцированный массаж язычной мускулатуры зондами. 4. Пассивная гимнастика губ. 5. Пальчиковая гимнастика с потешкой для стимуляции голосовых реакций «Пальчик-мальчик, где ты был?». 6. Дыхательная гимнастика. 7. Игра «Под платочком». 8. Игра «Где куколка?»



Продолжение табл.

1	2
6. Развитие дыхания. 7. Стимуляция мотивационно-познавательной деятельности	
1. Создание эмоционально-положительного фона на занятии. 2. Нормализация тонуса мышц язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук. 4. Развитие зрительных ориентировочных реакций. 5. Развитие слуховых ориентировочных реакций. 6. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию	1. Помещение ребенка в лечебную позу. 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Массаж язычной мускулатуры, направленный на подавление оральных синкинезий. 4. Пассивная гимнастика губ. 5. Пальчиковая гимнастика с потешкой «Этот пальчик в лес пошел...». 6. Игра «Вот наша детка». 7. Игра «Ку-ку, где кукла?» (с платочком). 8. Игра с зеркальным шкафом
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения к ситуативно-личностному общению. 2. Нормализация тонуса язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации: тренировка противопоставления указательного пальца. 4. Развитие слуховых и зрительных реакций. 5. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию. 6. Развитие дыхания. 7. Стимуляция мотивационно-познавательной деятельности	1. Помещение ребенка в лечебную позу. 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Дифференцированный массаж язычной мускулатуры зондами. 4. Пассивная гимнастика губ. 5. Пальчиковая гимнастика с потешкой для стимуляции голосовых реакций «Привет, ладошка!». 6. Игра «Музыкальная игрушка спряталась». 7. Игра «Вот какие глазки!» (с куклой). 8. Дыхательная гимнастика
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения к ситуативно-личностному общению. 2. Нормализация тонуса язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации: тренировка противопоставления указательного пальца. 4. Развитие слуховых и зрительных реакций.	1. Помещение ребенка в лечебную позу. 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Дифференцированный массаж язычной мускулатуры зондами. 4. Пассивная гимнастика губ. 5. Пальчиковая гимнастика с потешкой для стимуляции голосовых реакций «Этот пальчик папа...».

Продолжение табл.

1	2
5. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию. 6. Развитие дыхания. 7. Стимуляция мотивационно-познавательной деятельности. 8. Развитие понимания новых слов	6. Дыхательная гимнастика. 7. Игра с кнопочной музыкальной игрушкой, издающей звукоподражания. 8. Игра «Мишка спрятался» (без платочка)
1. Создание эмоционально-положительного фона на занятии. 2. Нормализация тонуса мышц язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук. 4. Развитие зрительных ориентировочных реакций. 5. Развитие слуховых ориентировочных реакций. 6. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию. 7. Расширение пассивного словаря (слова-действия)	1. Помещение ребенка в лечебную позу. 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Дифференцированный массаж язычной мускулатуры зондами. 4. Пассивная гимнастика губ. 5. Дыхательная гимнастика. 6. Пальчиковая гимнастика с потешкой для стимуляции голосовых реакций «Этот пальчик папа...». 7. Игра «Ищем музыкальную шка-тулку!». 8. Игра «В гости мишка к нам пришел...»
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения к ситуативно-личностному общению. 2. Нормализация тонуса язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации: выведение большого пальца из ладошки. 4. Развитие слуховых и зрительных реакций. 5. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию. 6. Развитие дыхания. 7. Стимуляция мотивационно-познавательной деятельности	1. Помещение ребенка в удобную для него позу. 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Дифференцированный массаж язычной мускулатуры зондами. 4. Пассивная гимнастика губ. 5. Пальчиковая гимнастика с потешкой для стимуляции голосовых реакций «Шли четыре братца...». 6. Игра «Песенка со слогами». 7. Дыхательная гимнастика. 8. Игра «Вот какая детка» (игра с зеркалом)
1. Стимуляция эмоционально-положительного отношения к ситуативно-личностному общению. 2. Нормализация тонуса язычной и губной мускулатуры. 3. Развитие зрительно-моторной координации: выведение большого пальца из ладошки.	1. Помещение ребенка в удобную для него позу. 2. Укрепляющий массаж губной мускулатуры. 3. Дифференцированный массаж язычной мускулатуры зондами.



Окончание табл.

1	2
4. Развитие слуховых и зрительных реакций. 5. Стимуляция речевой активности, вызывание голосовых реакций по подражанию. 6. Развитие дыхания. 7. Стимуляция мотивационно-познавательной деятельности	4. Пассивная гимнастика губ. 5. Пальчиковая гимнастика с потешкой для стимуляции голосовых реакций «Этот пальчик самый главный...». 6. Игра «Где у нас ляля, где у нас мишка?» 7. Дыхательная гимнастика. 8. Игра «Кто у нас красивый?» (с зеркалом)

Логопедический массаж, являясь частью единого лечебно-педагогического процесса, играет важную роль в преодолении тяжелых речевых задержек у детей раннего возраста. Логопед, владеющий методикой логопедического массажа, способен достичь высоких результатов в преодолении вышеперечисленных нарушений. Подтверждением эффективности данного метода может служить нормализация или значительные улучшения мышечного тонуса артикуляционного аппарата, а также процессов глотания и сосания у детей первого года жизни с тяжелыми моторными и речевыми задержками, с которыми проводились сеансы логопедического массажа.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционная работа с детьми с цереб-

ральным параличом. Доречевой период. М., 1989.

2. *Архипова Е.Ф.* Логопедический массаж при дизартрии. М., 2007.

3. *Блыскина И.Б.* Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж. СПб., 2004.

4. *Дьякова Е.А.* Логопедический массаж. М., 2003.

5. *Новикова Е.В.* Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. Наглядно-практическое пособие. М., 2000.

6. *Приходько О.Г., Моисеева Т.Ю.* Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни. М., 2003.

7. *Семёнова К.А.* Восстановительное лечение детского церебрального паралича. Вопросы ранней диагностики / Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения. 2009. № 1, 2.



Развитие диалогической речи у заикающихся дошкольников

БУЧИЛОВА И.А.,

канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования;

КОМИССАРОВА О.М.,

*студентка ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,
г. Череповец*

Проблема заикания — одна из наиболее сложных в теории и практике логопедии. Существует множество подходов к определению заикания. Например, А.В. Ястребова считает, что заикание — это расстройство речи с преимущественным нарушением коммуникативной ее функции [10], подчеркивая суть рассматриваемого недостатка речи — нарушение свободного речевого общения между людьми со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Диалог — основная форма устной экспрессивной речи, одно из важных средств коммуникации, онтогенетически — это первая форма общения [1; 5; 7].

К особенностям диалогической речи заикающихся дошкольников относятся недостаточная информативность, нарушение логической организации и взаимосвязанности высказываний, их недостаточный объем, наличие лексико-грамматических нарушений, что обуславливает необходимость целенап-

равленной логопедической работы [2; 3; 4; 8].

Обучение диалогической речи в детском саду протекает в двух формах:

- в свободном речевом общении, выражающемся в неподготовленной беседе, которая может проводиться во время режимных моментов: на прогулке, во время игры;
- на специальных занятиях, где чаще всего используются приемы подготовленной беседы и театрализации.

Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-первых, научить детей беседовать: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для окружающих. Во-вторых, отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточнять смысл известных детям слов.

Театрализация художественных произведений, пересказ прочитанных сказок, стихотворений дают возможность совершенствовать разговорную речь, особенно интонационную ее сторону, разнообразить лекси-



ку дошкольников в эмоциональном отношении.

К основным приемам театрализации относятся: представление; игра-драматизация (свободный пересказ текста, сюжетно-ролевая игра).

Остановимся подробнее на использовании некоторых методических приемов развития диалогической речи.

Подготовленная беседа

За несколько дней до занятия логопед старается привлечь внимание детей к таким явлениям из окружающего мира, которые послужат темой предстоящей беседы. Фактический материал ее должен быть знаком детям [9]. Предварительное проведение свободной, неподготовленной беседы на ту же или близкую тему дает возможность детям потренироваться при построении фразы в диалоге, усовершенствовать произносительные навыки (исправить произношение ранее не усвоенных звуков речи и просодем), приобрести некоторые грамматические навыки (склонение имен существительных и согласование прилагательного с существительным; употребление глагольных форм), обогатить словарь (уточнить значения слов). Немалую роль играют и воспитательные задачи: детей учат слушать товарища, сдерживаться, не перебивать говорящих [5].

Работа с закрытой картинкой или спрятанным предметом

Цель — научить детей задавать вопросы (картинка на первом этапе повернута тыльной стороной, а предмет спрятан за ширму).

В ситуации, когда дети не видят картинку или предмет, их речь (вопросы), обращенная к педагогу, оказывается максимально мотивированной. Дошкольники постигают основную коммуникативную сущность вопроса как одного из главных компонентов речевого общения. Беседа ведется для того, чтобы узнать содержание картинки или определить вид спрятанного предмета (форму, цвет, величину, классификационную принадлежность и т.д.).

Работу с закрытыми объектами можно усложнять, раскрывая:

- содержание (сюжет) закрытой картинки или описание спрятанного предмета;
- содержание и форму вопросов к картинке или спрятанному предмету;
- определение степени самостоятельности детей.

Приемы театрализации

Приемы театрализации художественных произведений — сказок, рассказов, стихотворений — заключаются в пересказе детьми в лицах прочитанных им произведений, включающих разговорную диалогическую речь.



Пересказ дает возможность совершенствовать разговорную речь, в частности интонации обращения, перечисления, обогащать речь в эмоциональном отношении — она звучит то радостно, то печально, то жалобно, в зависимости от ситуаций, в которых находятся персонажи.

Основные приемы театрализации: игра-драматизация; театрализованное представление (театр теней, игрушек, петрушек), в которых дети могут принимать участие и как исполнители, и как зрители.

Игра-драматизация подразделяется на:

- дословный пересказ детьми в лицах (по ролям) художественного произведения, прочитанного воспитателем;
- свободный пересказ текста (сюжетно-ролевая игра).

Театрализованное представление отличается от игры-драматизации тем, что в нем участвуют дети, знающие наизусть текст художественного произведения и пользующиеся атрибутами театра теней, игрушек, петрушек. Показывают его с целью развлечь товарищей (например, при выступлении в более младшей группе, куда пришли в гости, на праздничном утреннике) [9].

Обучение театрализованным играм проходит в несколько этапов, носит после-

довательный характер с постепенным усложнением.

Игровые упражнения первого этапа направлены на выработку мимики, жестов и пантомимики, необходимых для участия в будущих театрализованных играх. На втором этапе используются такие приемы, как сопровождение действий логопеда и детей словами, доступными заикающимся детям, а также фиксация их внимания на окружающих предметах и их свойствах.

При переходе к театрализованной игре дети с помощью воспитателя заранее заучивают стихи, прибаутки, потешки, тексты, учатся вожделению кукол (настольных, плоскостных, пальчиковых). Тексты должны помочь им поупражняться в ситуативной речи, активизировать словарь.

На третьем этапе дети постепенно овладевают умением отвечать на вопросы, пояснять, рассказывать без наглядной опоры на предмет или действие. Этому этапу работы соответствуют настольные театрализованные игры.

Для театрализации художественных произведений издательства выпускают разнообразные наглядные пособия, использование которых позволяет значительно повысить эффективность работы:

- наборы силуэтов к народным сказкам;



- книжки-театры, с их страниц вырезаются фигурки персонажей и элементы декораций;
- книжки-панорамы, в них при развороте страниц отдельные картинки оказываются выдвинутыми на первый план, другие детали картинок прикреплены подвижно и стрелками ука-

зано, в какие стороны они могут двигаться.

Нами был разработан план занятий по развитию диалогической формы речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием (см. таблицу). Теоретической базой планирования послужили работы Г.А. Волковой и О.А. Капитовской [2; 6].

Таблица

Примерный план занятий

№ занятия	Тема занятия	Методы и приемы, игры и упражнения
1	2	3
1	Осень	Беседа. Рассказ по сюжетной картинке о признаках осени. Игра-драматизация стихотворения «Осень спросим»
2	Игрушки	Беседа. Работа по закрытой картинке «Игрушка-грузовик»
3	Наземный транспорт	Беседа. Сюжетно-ролевая игра «Автобус». Работа с опорными листами с изображением различных видов транспорта
4	Посуда	Беседа. Работа со спрятанным предметом (вся посуда убирается, за ширмочкой спрятана чашка)
5	Продукты питания	Беседа. Игра-драматизация стихотворений «По грибы», «Овощи». Работа с опорными листами
6	Мебель	Беседа. Творческая игра «Мебель». Работа с закрытой картинкой
7	Зимующие птицы	Беседа. Игра-инсценировка «Мы с синичкой повстречались». Чтение стихотворений
8	Зимняя одежда	Беседа. Театрализованное представление «Зимние наряды». Работа с опорными листами
9	Зима	Беседа. Творческая игра «Зимние забавы». Чтение стихотворений А. Барто

Окончание табл.

1	2	3
10	Повторение изученных тем	Беседа. Работа по закрытой картинке-иллюстрации к сказке «Колобок»

Таким образом, работа по развитию диалогической речи должна быть комплексной, с использованием разнообразных средств обучения, а также поэтапной и последовательной. Беседа (свободная и подготовленная), приемы театрализации (игры-драматизации и театрализованные представления) — необходимые составляющие программы развития разговорной речи.

Основу коррекционной работы с заикающимися детьми составляют беседа, игра и инсценировка. Работа по заявленным на специальных занятиях темам должна вестись и в режимные моменты, развивая диалог в естественных условиях. Работа О.А. Капитовской, М.Г. Плохотник [6], выдержки из которой были использованы при составлении методических рекомендаций, может послужить прекрасным материалом для программы развития диалогической речи и активизации общения заикающихся дошкольников.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2001. № 5.

2. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. Кн. для логопедов, 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2003.

3. Виноградова М.А. Формирование общения у заикающихся дошкольников. Учеб.-метод. пособие для логопедов. СПб., 2002.

4. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игре. М., 1993.

5. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О.С. Ушаковой. М., 1999.

6. Капитовская О.А., Плохотник М.Г. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями. СПб., 2005.

7. Короткова Э.Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева. М., 1999.

8. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. Учеб.-метод. пособие. СПб., 2006.

9. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольника. М., 2001.

10. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Как помочь детям с недостатками речевого развития: Пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. М., 1998.



Использование игровых технологий в обучении детей 5—6 лет грамоте в условиях детского дома

БОРИНА С.Б.,

учитель-логопед;

КАРПОВА И.В.,

*учитель-логопед ГОУ «Белозерский детский дом»,
г. Белозерск Вологодской обл.*

Воспитываемые в детских домах дети с речевыми нарушениями и разным уровнем умственного развития (с нормальным интеллектом, ЗПР, олигофренией) нуждаются в коррекционном обучении, способном подготовить их к школе так, чтобы у них не возникло трудностей в усвоении школьной программы. Успешную подготовку детей к школьному обучению могут обеспечить **игровые технологии**.

Под игровыми технологиями в педагогике понимается достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном или косвенном виде и охарактеризованы учебно-познавательной направленностью.

Согласно классификации Г.К. Селевко [5] педагогические игры в процессе обучения различаются по структуре (игры-упражнения, игры-соревнования, сюжетно-ролевые), характеру познавательной деятельности (игры-восприятия, продуктивные, репродуктивные, творческие), степени самостоятельности (различные типы дидактических игр).

На логопедических занятиях используются дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые игры, игры-

драматизации. Их применение определяется задачами и этапами коррекционно-логопедической работы, характером и структурой дефекта, возрастными и индивидуально-психологическими особенностями детей.

Игры, используемые на логопедических занятиях, выполняют следующие функции:

- обучающую (помогают усвоить либо закрепить материал, предлагаемый на занятии, достичь поставленных дидактических задач);
- диагностическую (дают возможность логопеду диагностировать различные проявления ребенка);
- терапевтическую (выступают как средство преодоления различных трудностей в обучении);
- коррекционную (вносят позитивные изменения, дополнения в структуру личностных показателей ребенка);
- развлекательную (эмоционально окрашивают деятельность ребенка, делает процесс познания увлекательным).

В игровую технологию, которая используется на логопедических занятиях по обучению грамоте, входят различные виды игр: дидактические (с предметами, настольно-печат-

ные, словесные), игры с движениями, сюжетные, ролевые, игры-драматизации. В сюжетную линию занятия игры включаются ненавязчиво, последовательность их включения определяется логопедом.

Игровые технологии, используемые учителем-логопедом детского дома, — одна из уникальных форм обучения, средство развития аналитико-синтетической деятельности, моторики, сенсорной сферы, обогащения словаря, усвоения языковых закономерностей, формирования личности детей, развития психических функций.

Для наиболее эффективно использования игровых технологий в детском доме необходимо соблюдать следующие условия:

- выбор интересного и доступного детям сюжета;
- проведение индивидуальной работы с вновь поступившими детьми;
- определение длительности, количества и вариативности педагогических игр не только по уровню развития детей, но и по их психологическому состоянию на текущий день;
- проведение занятий на усвоение нового материала по подгруппам, совместных занятий — на закрепление усвоенных знаний;



- создание на занятиях ситуации успеха, когда каждый ребенок может продемонстрировать свои знания и получить поощрения;
- обязательное включение в занятие момента снятия умственного и физического напряжения (физкультминутка, сюрприз, музыка);
- предварительное продумывание и подготовка дидактического материала, игровой атрибутики, костюмов.

В подготовительный период обучения на каждом логопедическом занятии ставятся задачи коррекции нарушений фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Обучение грамоте входит в состав занятия как структурная часть и проводится отдельным занятием 3 раза в неделю. Продолжительность обуславливается видом занятия и составом группы детей, присутствующих на нем.

Занятия-развлечения как итог усвоения материала проводятся 1 раз в месяц, а логопедические праздники с участием музыкального руководителя, воспитателя — в конце основного и заключительного этапов, на них дети показывают свои знания. Для их организации пишется сценарий, ведется предварительная работа по подготовке детей-персонажей. Занятия-раз-

влечения и логопедические праздники проводятся для всех детей, независимо от их умственных способностей и логопедического заключения.

При обучении детей грамоте на занятиях используются игровые технологии:

- с элементами фантазии (сказки, загадки, сюрпризы);
- имитационного характера (путешествия, прогулки, ярмарки, соревнования);
- занятия-развлечения (досуги, представления);
- педагогические игры на определенном этапе (знакомство с новым материалом; закрепление знаний, навыков; повторение материала);
- логопедический праздник.

Для организации и проведения всех видов игр необходимо соблюдать следующие условия:

- выразительность проведения игр;
- необходимость включения педагога в игру;
- оптимальное сочетание занимательности и обучения;
- простота, доступность, емкость и наглядность;
- индивидуальный подход к каждому ребенку, предоставление возможности показать свои знания.

Структура занятий продумывается с учетом психологи-



ческих особенностей детей. На каждое занятие составляется конспект, в котором определяются тема, цель, задачи, оборудование, словарная работа и ход занятий. Отмечается, на основе какого игрового сюжета занятие будет построено, продумываются сюжетные связи между его частями, так как занятие с использованием игровой технологии должно быть единым целым, а не разрозненной группой игр.

В детском доме используется игровая технология на основе сюжета «Страна царицы Грамоты».

Главным персонажем на занятиях по обучению грамоте выступает царица Грамота. В ее стране есть улица Гласных и Согласных звуков, площадь Мягких звуков, дворец Правил, комната загадок и сказок, волшебная тропинка, проводятся «Аукцион слогов», «Праздник слогов-шариков», «Эстафета звуков», «День рождения звука». В ней есть свой магазин, телеграф, вокзал, от которого по стране царицы Грамоты ездят звуковой автобус и веселый паровозик. Данный игровой сюжет увлекает детей, превращая их на период занятия в жителей этой волшебной страны. Они воспринимают занятие как игру и радость, с нетерпением ожидая продолжения.

Благодаря продуманной структуре, выбранной сюжетной линии, удачно подобранным педагогическим играм занятия по обучению грамоте с использованием игровых технологий интересны и доступны детям детского дома.

Работа по обучению детей грамоте ведется в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Дети делятся на подгруппы: с ОНР III уровня с сохранным интеллектом, ЗПР и олигофренией. Цели и задачи обучения у каждой подгруппы соответствуют уровню умственного развития воспитанников.

Этапы работы с воспитанниками детского дома с разным уровнем интеллектуального развития приведены в табл. 1.

В процессе практической деятельности была разработана система педагогических игр (табл. 2), соответствующая этапам работы по обучению грамоте с использованием всех видов дидактических игр (с предметами, словесные, настольно-печатные), сюжетных, ролевых, игр-драматизаций. Одна и та же игра может усложняться в разных подгруппах на всех этапах работы. Усложнение игры, длительность ее проведения определяются логопедом.

Этапы работы с воспитанниками

Таблица 1

Дети с ОНР III уровня	Дети с ЗПР	Дети с олигофренией
1	2	3
Подготовительный этап (до 2 мес.) Цель: развитие слухового восприятия и слухового внимания Задачи		
1. Учить различать по звучанию музыкальные инструменты или звучащие предметы: до 5 инструментов	4—3 инструмента	1. Учить выделять и узнавать звуки окружающего мира, звучание музыкального инструмента (2—3)
2. Развивать чувство ритма и интерес к ритмико-слоговому строению слова		2. Развивать умение различать голоса людей
3. Развивать умение различать голоса людей по силе, высоте, тембру (учет эмоциональной окраски)		3. Учить слышать звук (музыкальный инструмент) и выполнять движение при его восприятии
Цель: развитие речевого слуха Задачи		
1. Учить подбирать слова-рифмы в конце фразы знакомого стихотворения	1. Учить различать правильно звучащие слова от неправильного произношения	1. Учить отличать голоса людей и неречевые звуки
2. Учить определять протяжность слова (длинного и короткого)		2. Учить интонационно выделять гласные звуки в начале слова (повторение за логопедом)
3. Учить различать и произносить слоги со сменой ударения и различными гласными	3. Учить различать и произносить 2—3 слога со сменой ударения	3. Сравнивать слова по звучанию
4. Определять наличие заданного звука		

1	2	3
Цель: формирование звуковой стороны слова		
Задачи		
1. Учить понимать и употреблять термины: <i>звук, слово, гласный звук, согласный звук</i>		1. Учить различать понятия <i>слово</i> и <i>звук</i>
2. Учить выделять ударный гласный звук из любого положения	2. Учить выделять первый гласный звук (в начале слова)	2. Дифференцировать <i>слово</i> и <i>звук</i> , называть их
3. Учить дифференцировать гласные звуки [а, о, у, и, ы] на слух		3. Учить воспроизводить на слух ряд слов и звуков (3—4)
4. Учить дифференцировать гласные и согласные звуки (по наличию преграды)		
5. Называть слова на заданный звук		
Цель: подготовка к звуковому анализу слова		
Задачи		
1. Учить давать характеристику гласных, согласных звуков	1. Учить различать гласные и согласные звуки по качественным признакам	1. Учить выделять гласные звуки в начале слова
2. Учить выделять из слов первый и последний согласный звук, находить место звука в начале и конце слова		2. Познакомить с согласными звуками
3. Учить проводить звуковой анализ обратного слога		3. Учить различать гласные и согласные звуки на слух
4. Учить проводить анализ прямого слога	4. Учить выделять ударный гласный после согласного	4. Учить объяснять, чем отличаются гласные от согласных
		5. Учить определять наличие заданного звука в слове



1	2	3
Основной этап обучения (4 мес.)		
Цель: развитие фонематического восприятия и речевого слуха		
Задачи		
1. Учить интонационно выделять звук в слове и изолированно называть его	1. Учить подбирать слова-рифмы, отличающиеся одним звуком	1. Учить выделять гласные звуки в слове
2. Учить воспроизводить слоговые ряды разной сложности	2. Учить различать слоги со сменой ударения и разными гласными	2. Учить определять первый звук в предложенной группе слов
3. Учить определять место заданного звука в слове	3. Учить выделять слова с заданным звуком из текста, стихотворения	3. Учить различать длинные и короткие слова
4. Отработать умение подбирать слова с заданным звуком в разных положениях (начало, середина, конец слова)	4. Учить называть слова с заданным звуком	4. Учить дифференцировать звуковые ряды
5. Учить дифференцировать согласные по звонкости-глухости, твердости-мягкости		
Цель: обучение фонематическому анализу и синтезу слова. Подготовка к звуковому анализу		
Задачи		
1. Учить делить слова на слоги (прямыми и обратными слогами)		1. Учить проводить анализ звукового ряда (ауо, аоу и т.д.)
2. Учить выкладывать слоговые схемы		2. Учить подбирать слова на заданный звук
3. Называть последовательно слоги слова	3. Учить проводить анализ и синтез прямого слова	

1	2	3
4. Учить проводить звуковой анализ слов типа СГС, СГСГ	4. Давать характеристику гласного и согласного звуков, объясняя их отличительные признаки	
5. Учить анализировать слова путем прибавления слогов, находить слово		
Цель: подготовка к проведению анализа предложения		
Задачи		
1. Учить выделять предложения из текста	1. Познакомить с понятиями <i>предложение</i> , <i>слово</i>	1. Познакомить с понятием <i>предложение</i>
2. Учить составлять предложения по однородному слову, демонстрируемому действию		2. Учить повторять предложение за логопедом
3. Учить составлять схему предложения, называть последовательно слова	3. Определять количество слов в предложении	3. Учить дифференцировать понятия <i>предложение</i> , <i>слово</i>
4. Устанавливать соответствие схемы и слов предложения		
Заключительный этап (3 мес.)		
Цель: развитие фонематического восприятия		
Задачи		
1. Закрепить дифференциацию звуков по твердости-мягкости, звонкости-глухости	1. Учить дифференцировать согласные звуки по твердости-мягкости, звонкости-глухости	1. Учить слышать заданный звук в слове

1	2	3
2. Учить дифференцировать звуки, отличающиеся тонкими акустико-артикуляционными признаками	2. Учить определять место заданного звука в слове	2. Находить слова с заданным звуком
3. Упражнять в последовательном назывании звуков слова	3. Учить воспроизводить слоговые ряды разной сложности	3. Подбирать слова-рифмы, отличающиеся одним звуком
		4. Воспроизводить слоговые ряды со сменой гласных звуков и ударения; ряды слов
Цель: проведение звукового анализа и синтеза. Подготовка к звуковому анализу		
Задачи		
1. Закрепить характеристики главных, согласных звуков по качественным признакам		1. Учить дифференцировать понятия <i>слово, слог, звук</i>
2. Делить на слоги слова разного слогового состава. Познакомить с правилом деления слов на слоги, называть слоги в соответствии со слоговой схемой (в умственном плане)	2. Учить делить слова на слоги в речевом плане	2. Учить делить слова на слоги (с опорой на действия)
3. Учить проводить звуковой анализ слов из пяти звуков СГССГ СГСГС, из четырех звуков (со стечением согласных) ССГС	3. Называть последовательно слоги слова	3. Учить находить место звука в слове
4. Учить моделировать слова	4. Учить проводить звуковой анализ слов с прямыми слогами СГСГ	4. Учить проводить звуковой анализ обратного и прямого слога

1	2	3
Цель: подготовка к проведению анализа предложения		
Задачи		
1. Учить составлять предложения по сюжетной картинке		1. Учить называть предложения из простого текста
2. Учить составлять предложения из предложенной группы слов	2. Закрепить составление предложений по опорному слову и действию	2. Учить выделять слова предложения, называть их последовательно, уметь назвать 1, 2, 3 слова
3. Учить распространять простое предложение путем введения слова-признака		3. Учить составлять схему 3-сложного предложения, соотносить слова со схемой
4. Учить называть в предложении слова-признаки; слова-действия	4. Учить находить в предложении слова-признаки	4. Учить составлять предложения по опорному слову, действию
5. Отработать составление предложений с предлогами. Дать понятие: <i>предлог</i> — маленькое слово	5. Учить составлять схему предложения, указывая соответствие слова и схемы	
6. Учить составлять схемы предложения, подбирать предложения к схеме		
7. Дать понятия — предложение начинается с большой буквы, в конце ставится точка		

Цель игры	Виды игр	Используемые игры	Действия детей в соответствии с содержанием игры
1	2	3	4
Подготовительный этап			
Вычленение звуков и их узнавание	Со звуками. Словесные дидактические. Подвижные. Настольно-печатные	«Звуки улицы», «Наши музыканты», «Звуки детского дома», «Узнай по звукам», «Найду тебя по имени», «Жмурки», «Найди картинку»	Различают неречевые звуки, сравнивают их. Выполняют движения на голос, звон колокольчика
Воспитание чувства ритма, развитие речевого слуха	Словесные дидактические	«Хор лягушек», «Где звенит?», «Угадай, чей голос?», «Кто к нам пришел?», «Кто заблудился?», «Оркестр», «Кто хлопал?»	Различают голоса по звуко-комплексам
Знакомство с протяженностью слов	Дидактические с предметами. Настольно-печатные. Словесные	«Соберем в мешок длинные слова», «Чей паровозик?», «Соедини дорожки», «Какое слово длинное?»	Определяют короткие и длинные слова
Овладение способами интонационного выделения звука в слове	Подвижные с мячом. Словесно-ролевые. Словесные дидактические	«Назови слова», «Отгадай слово», «Детский мир», «Магазин», «В гостях у Петрушки»	Выделяют первый звук в слове, придумывают слова на заданный звук
Дифференциация звуков	Словесные дидактические	«Повтори правильно», «В доме гласных звуков», «Расскажи все про кукол», «Мишуткины задания»	Различные гласные звуки первого ряда, согласные звуки [п, т, к]

1	2	3	4
Звуковой анализ обратного и прямого слога	Сюжетно-ролевые. Настольно-печатные	«День рождения», «В гостях у звуков», «Спрячем слог», «Волшебная палочка подскажет»	Составляют звуковые схемы слогов, учатся читать обратные слоги, усваивают слияние прямого слога (согласные с гласными первого ряда)
Основной этап			
Интонационное выделение звуков в словах	Словесные дидактические	«Загадки-складки», «Кто в избушку проник?», «Конец слова за тобой», «Найди звук»	Выделение звуков в разных позициях
Определение места звука в слове	Настольно-печатные. Словесные. Сюжетные	«Звук потерялся», «Волшебный телевизор», «Цепочка слов», «Продуктовый магазин»	Работают с полосками (показ места звуков), называют слова (согласные с гласными первого ряда)
Произношение слоговых рядов со сменой ударения и разными гласными	Словесные с предметами	«Музыканты», «Дятел», «На концерте»	Фонематически различают слоговые ряды
Дифференциация звуков по звонкости-глухости, твердости-мягкости	Драматизация. Словесные	«Здравствуй, я Петрушка!», «Старший и младший братцы», «Загадки друзей», «Чей колокольчик?», «Чей домик?»	Различают звуки по качественным характеристикам

1	2	3	4
Деление слов на слоги	Настольно-печатные. Сюжетные. Подвижные с мячом и скакалкой	«Посадим деревья», «Кто в каком доме живет?», «Звуковые часы», «Магазин игрушек», «Веселый счет», «Волшебная скакалка»	Делят слова на слоги с опорой на движения и голос
Овладение звуковым анализом слов	Настольно-печатные	«Про двух зайчат», «Волшебники», «Спрячем слово»	Проводят звуковой анализ слов, выкладывают звуковую схему
Анализ предложения	Словесные дидактические. Подвижные. Настольно-печатные	«Дружные слова», «Составь предложение», «Кто лучше?», «Построй слова», «Какое слово потерялось?», «Запишем предложение»	Составляют предложения, выделяют порядок слов, называют последовательность слов, ищут недостающие; составляют схему предложения
Заключительный этап			
Дифференциация звуков по звонкости-глухости, твердости-мягкости	Подвижные с мячом. Настольно-печатные. Сюжетные. Словесные	«Передай слог», «Подбери картинку», «Чье слово?», «Кто внимательный?», «Чьи вещи?»	Закрепляют знания качественных характеристик звуков
Определение места звука в слове	Настольно-печатные. Словесные	«Прятки», «Поможем звуку», «Лото»	Показывают место звука в слове (на полоске)

Продолжение табл.

1	2	3	4
Называние звуков в слове в последовательности	Дидактические. Настольно-печатные. Словесные	«Включи телевизор», «Живые звуки», «Доскажи словечко», «Мишкины загадки», «Какой звук потерялся?», «Как их зовут?»	Упражняются в чтении простых слов
Деление слов на слоги	Настольно-печатные. Сюжетные. Словесные. Подвижные	«Пирамида», «Посадим цветы», «Магазин игрушек», «Говори — не задерживай», «Живая сценка», «Украсим елку», «Телеграф»	Проводят слоговый анализ слов в умственном плане
Проведение звукового анализа слов	Настольно-печатные. Дидактические	«Кто где живет?», «Зоопарк», «Лесная школа», «Чье слово?», «Соедини дорожки»	Характеризуют звуки, составляют схемы слов
Моделирование слов	Настольно-печатные. Словесные	«Выложи словечки», «Дополни слог», «Слоговая арифметика», «Сложи кубики», «Жили-были буквы», «Какое слово задумано»	Выкладывают слова из букв на магнитной доске, на столе из кубиков
Анализ предложения	Подвижные. Словесные	«Живые слова», «Потерянное слово», «Солнечный зайчик», «Исправь ошибку», «Маленькое слово», «Закончи предложение», «Кто лучше придумает»	Составляют предложения, употребляют предлоги, находят последовательность слов, выкладывают предложения с предлогом



Таким образом, разработанная и применяемая в детском доме система педагогических игр, объединенных общим сюжетом, позволяет более успешно обучать грамоте дошкольников, имеющих нарушения речи и разный уровень интеллектуального развития.

Занятие имитационного характера «Звук [т] ищет свой домик»

Подготовительный этап

ЦЕЛИ

- Развивать фонематический слух и слуховое внимание.
- Тренировать в произнесении слогов, слов и предложений со звуком [т].
- Упражнять в выделении звука из ряда других согласных.
- Развивать умение проводить звуковой анализ обратного слога.
- Упражнять в образовании формы множественного числа существительных.
- Развивать слуховое внимание, память, мышление.

ОБОРУДОВАНИЕ

Картинки с предметами со звуком [т] и без этого звука; макет леса, реки; домик звука [т]; схема обратного слога.

Организационный момент

Логопед. Однажды в стране царицы Грамоты звук

[т] пошел гулять и заблудился. Он не мог найти свой домик. Сначала звук не испугался, ведь он знал, как выглядит его домик и в каких словах можно встретить звук [т].

Дети тренируются в артикуляции звука [т] и определяют, какой он — гласный или согласный; называют слова с этим звуком.

Звук шел и напевал песенку: та-то-ту-ты.

Дети повторяют ряд слогов: ту-ты-та-ту, ты-то-ту-та.

Он подошел к улице, где все домики красного цвета, и понял, что здесь не может быть его домика, потому что это была улица...

Дети дополняют: «Гласных звуков».

Гласные звуки показали, в какую сторону идти звуку [т], чтобы дойти до своего домика. Звук [т] пошел в указанном направлении, но перед ним были большие лужи, которые нужно было перепрыгнуть.

Звук будет прыгать через лужи тогда, когда вы хлопнете, а хлопать будете, когда услышите звук [т] (т-д-п-к-т-...).

Звук [т] перепрыгнул через лужи и оказался в лесу. Помогите ему выйти из леса.



Из представленных картинок дети выбирают те, в названии которых есть звук [т].

Звук [т] с вашей помощью вышел из леса и оказался перед рекой.

Что нужно сделать, чтобы перейти через нее, вы узнаете, если отгадаете загадку:

Я на том берегу,
Я на этом берегу,
Через речку перебраться
Я тебе помогу. (*Мост.*)

Есть ли звук [т] в слове *мост*? Где он стоит: в начале или в конце?

Дети отвечают.

Мы будем строить мост из картона, но нам подойдут только те картинки, в названии которых звук [т] стоит в конце слова.

Но вдруг опустился туман. (*Закрывает картинки листом белой бумаги.*)

Дети по памяти называют выбранные картинки.

Звук [т] перешел через мост и оказался на улице с синими домиками, он обрадовался и побежал быстро-быстро.

Физкультминутка

Дети показывают, как бежит звук [т]:

Большие ноги,
Маленькие ноги,

Дети чередуют шаг с высоким подъемом коленей и мелким бегом.

Логопед. На какую улицу прибежал звук [т]?

Дети отвечают.

Он подошел к своему домику, стал искать ключ, но понял, что потерял его, когда прыгал через лужи. Тут ветерок зашел свою песенку: ут-ут-ут. Замок откроется, если вы выложите схему песенки.

Дети выкладывают схему из цветных квадратиков, определяют, сколько звуков в песне ветра, какой первый, второй, каким квадратиком обозначаются эти звуки, почему? Затем выкладывают слог *ут* из букв и читают его. Замок открывается.

Звук [т] рад возвращению домой. На следующий день он решает позвать в гости друзей. У него есть для них угощения, но всего один прибор. Нужно превратить один предмет в много предметов. (*Называет предмет в единственном числе, дети — во множественном.*) На столе тарелка (*тарелки*), в вазе конфета (*конфеты*), на тарелке ватрушка (*ватрушки*).

Итог занятия

Оценивается работа детей на занятии, отмечается каждый ребенок, помогавший звуку [т] найти свой домик.



Занятие-игра «Уголок из комнаты сказок со звуком [с] (на основе сюжета «Страна царицы Грамоты»)

Подготовительный этап

ЦЕЛИ

- Объяснить слияние прямого слога.
- Закрепить четкое произношение звука [с] в словах; умение придумывать слова на заданный звук; делить слова на слоги, находить место звука в слове.
- Отработать слияние прямого слога, выполнять анализ и синтез прямого слога.
- Развивать фонематическое восприятие, умение слушать друг друга.

ОБОРУДОВАНИЕ

Фланелеграф; шапочки для детей с буквами *а, о, у, ы*, царица Грамота; картинки со звуком [с]; звуковая схема прямого слога.

Организационный момент

Л о г о п е д. Царица Грамота приглашает вас в «Комнату сказок», где живет сказка о звуке [с]. Но случилась беда — в сказке появились дырки: маленькие мышата прогрызли странички. Помогите рассказать эту сказку. (*Показ событий на фланелеграфе.*)

Жил-был звук [с]. Он жил на улице ... (*как она называ-*

ется?) У него был небольшой уютный домик, который был покрашен (*каким цветом?*) ... (*синим, красным*). В доме звука [с] было много вещей, в названии которых есть этот звук. Какие вещи есть в доме звука [с].

Дети называют слова со звуком [с].

Стоял чудесный день, наш знакомый звук надел синюю «одежду» и пошел гулять на улицу. Все названия предметов его одежды состояли из двух частей. (*Что он надел?*)

Дети называют предметы одежды, при затруднении «отхлопывают» слоговую структуру слова.

Да, звук надел куртку, шапку, шарфик, джинсы, джемпер, носки, свитер, майку.

Выйдя на улицу, звук увидел много предметов, в названии которых есть звук [с].

Дети называют слова, выделяя звук [с] голосом.

Во дворе гуляли его друзья — гласные звуки: [а, о, у, ы]. Друзья начали играть в мяч и нас тоже приглашают к себе в круг.

Дети бросают мяч и дополняют части слова до целого слова са- (...), со- (...), су- (...), сы- (...).

Вечером к звуку [с] пришли гости — гласные звуки.

Все они были одеты в одежду (какого цвета?). Друзья решили поиграть в прятки. Звук [с] забирался в разные слова, а друзья его искали. Он спрятался в слово *салфетка*.

Дети ищут звук [с] в словах: *квас, краска, санки, нос*.

Когда все утомились, решили отдохнуть и спеть песенки. Гласные звуки вставляли парами со звуком [с] (дети в шапочках), оставшиеся дети «пели их песенку».

Дети читают слоги *са, со, су, сы*; если они произносят отдельно согласные и гласные звуки, логопед объясняет, что песенка была дружной, плавной, звуки не ссорятся и стоят вместе, а не на расстоянии.

Звук [с] решил показать своим друзьям секрет. Он сообщил, что может спрятать песенки, которые они сейчас пели.

Дети выкладывают схемы прямого слога на фланелеграфе и объясняют, как обозначаются согласные, гласные звуки.

Вечер закончился быстро, гласные звуки пошли домой, звук [с] вышел их провожать. На вечерней улице было очень красиво, друзья увидели на небе чудо, в названии которого тоже есть звук [с], а начинается оно со звука [м]. Что увидели друзья?

Дети. Месяц.

Логопед. А как вы думаете, какие красивые слова можно придумать к слову *месяц*? Месяц (какой?) (*Яркий, холодный, красивый, величественный, сказочный, необыкновенный, грустный, блестящий*.)

После ухода друзей звук [с] убрался в домике и лег спать.

Итог занятия

Логопед. В следующий раз, дети, мы встретимся с друзьями-звуками в другом месте. Вы сегодня хорошо помогали своим друзьям (*называет лучших помощников*).

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Букатов В.М.* Педагогика тайнства дидактических игр. М., 1997.
2. Готовность к школьному обучению детей с ЗПР шестилетнего возраста / Под ред. В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1989.
3. *Журова Л.Е., Воронцова Н.С.* Обучение дошкольников грамоте. Метод. пособие. М., 1998.
4. *Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. М., 1985.
5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
6. *Степанова О.А.* Профилактика школьных трудностей у детей. М., 2003.



Развитие речи дошкольников с нарушениями слуха в процессе театрализованных игр

ЗАБОЛТИНА В.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Социальное развитие детей с нарушенным слухом в значительной степени связано с овладением языком. *Словесная речь* — основа для изучения и реализации социальных ролей, предпосылка для социальной интеграции. Благодаря обучению словесной речи становятся возможными воспитательные воздействия на ребенка с нарушенным слухом и знакомство его с нормами поведения и ценностями общества.

Огромное значение в развитии глухого ребенка имеет *письменная речь*, обладающая реальным начертанием, благодаря которому она становится доступной для зрительного восприятия. Б.Д. Корсунская указывала, что задача всех, кто занимается воспитанием глухих детей, сделать их читателями как можно раньше.

Однако отмечающаяся у детей с нарушенным слухом вто-

ричная задержка речевого развития сказывается на употреблении и понимании значений слов, овладении обобщающим значением слова, усвоении системы понятий (Р.М. Боскис, А.П. Гозова, А.Г. Зикеев, Ж.И. Шиф и др.). Исследование А.П. Гозовой (1968) показало, что уровень овладения относительными понятиями у глухих учеников младших классов оказался более низким, чем у слышащих дошкольников шестилетнего возраста. Вместе с тем, высокие показатели некоторых испытуемых свидетельствовали о том, что глухие дети первых лет обучения имеют достаточно возможностей для овладения относительными понятиями.

В. Петшак (1991) отмечал недопустимость отождествления нового словесного обозначения эмоции с другим ранее известным словом, обозначающим сходную эмоцию (на-

пример, страх, испуг, волнение). Поэтому в соответствующие контексты необходимо вводить слова, обозначающие сходные эмоции, объясняя детям не только то общее, что имеется в обеих эмоциях, но и их различия. Важно, чтобы они постепенно усвоили различные оттенки выражения эмоций одной модальности, соответствующие им понятия, а также понимали их обусловленность жизненными ситуациями.

В среднем и старшем дошкольном возрасте в словарь детей включаются слова, которые необходимы для усвоения навыков поведения и формирования нравственных представлений (*добрый, заботливый, заботиться* и др.), а также слова, характеризующие различные эмоциональные состояния и чувства людей (*доволен, рад, приятно, неприятно* и др.). Эти понятия наиболее эффективно формируются у глухих детей в процессе практической деятельности (в бытовых ситуациях, при чтении, рассказывании, в играх), в ходе которой приобретаемые в словесной форме знания постепенно образуют систему понятий.

Анализ существующих программ и практики обучения и воспитания дошкольников с

нарушенным слухом показывает, что включение ребенка в различные виды игр в условиях целенаправленного формирования самой игры как деятельности способствует решению многих коррекционно-развивающих задач, в том числе развитие слуха, речи, знаковой функции слова и речевого мышления. Филогенетическая связь между развитием движений и формированием произношения позволяет использовать фонетическую ритмику как средство преодоления свойственной детям с нарушенным слухом монотонности речи, формирования ее интонационной и ритмической сторон, а также умения выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами (Т.М. Власова, А.Н. Пфaffenродт, Н.Д. Шматко).

Повседневная работа педагогов по развитию речи дошкольников в свободной деятельности и на специальных занятиях тесно связана с подготовкой и проведением театрализованных игр. Для понимания детьми нравственного содержания художественного текста, событий, чувств и поступков персонажей необходимы просмотр картин и серий картинок, подбор пиктограмм и чтение табличек, игра-беседа с персонажами. Для теат-



рализованных игр рекомендуются подбирать, адаптировать и разрабатывать тексты и ситуации с доступным дошкольникам нравственно-эмоциональным сюжетом, выраженной полярностью поведения и короткими диалогами персонажей (рассказы Б.Д. Корсунской, адаптированные тексты из «Азбуки» Л.Н. Толстого, стихи А.Л. Барто, авторские и народные сказки). При необходимости оригинальный авторский текст может подвергаться адаптации и переработке в соответствии с поставленными задачами и речевыми возможностями детей.

Работу с детьми **среднего дошкольного возраста** желательно начинать с восприятия *режиссерской игры педагога* на основе специально разработанных небольших текстов со знакомыми персонажами-игрушками (белка, зайка, мишка, кукла и др.).

«Игрушки»

Вова и Ната пришли в детский сад.

— У меня новые кубики. Тут буквы и картинки. Это зайка. Это мишка. На кубики. Играй!

— У меня новая кукла. У куклы красивое платье. На куклу. Играй!

Вова дал Нате кубики. Ната дала Вове куклу. Дети играют. Детям весело.

«Мишка»

Оторвали мишке лапу. Уронили мишку на пол. Мишке больно. Мишка плачет. Я жалею мишку, потому что он хороший.

«Белка и зайка»

Белка прыгает с ветки на ветку. Белке весело. Зайка сидит под елкой и плачет. Зайке грустно. Белка спрашивает зайку: «Почему ты плачешь?» Зайка отвечает: «Мама ушла. Я боюсь волка. Мне страшно». Белка жалеет зайку: «Не плачь! Давай играть вместе! Мама скоро придет!» Белке и зайке весело вместе.

Для лучшего понимания дошкольниками сюжета, эмоций, характеров и отношений персонажей на занятиях по развитию речи, музыкальных занятиях, в игре и в свободное от занятий время можно использовать игрушки, музыкальные фрагменты, иллюстрации, таблички.

После этого можно приступить к проведению *игры-беседы с персонажами*, где дошкольники не только отвечают на вопросы по поводу причин эмоциональных состояний пер-



сонажей и их поступков, но и самостоятельно действуют с игрушками и куклами. Затем проводится *повторное чтение-разыгрывание текста* с использованием настольного театра с картонными изображениями персонажей, а в некоторых случаях — слушание и сравнение музыкальных отрывков, демонстрировавших особенности персонажей, что способствует более полному пониманию нравственно ценного сюжета и подбору совместно с воспитателем или музыкальным работником характерных для персонажей выразительных движений и речи. Игра-беседа с персонажами и повторное чтение обеспечивают многократное восприятие детьми образцов правильного поведения и усвоение значений слов и фраз, необходимых для формирования представлений об эмоциональных состояниях и правильных поступках персонажей: *грустный, веселый, грустно, весело, грустит, веселится, рада, доволен, приятно, неприятно, помогает, заботится, добрый, заботливый* и др. В дальнейшем слова, словосочетания, фразы и отрывки из текста включаются в другие занятия. Так, в процессе работы над текстом у дошкольников вызываются нравственные чувства,

уточняются имеющиеся у них представления, закрепляется соответствующий словарь.

Подводя детей к театрализованной игре, педагог должен оказывать им помощь в подборе атрибутов и *выразительных средств* для передачи эмоционально-нравственного содержания текста, а затем и в распределении ролей. Для этого на физкультурных и музыкальных занятиях широко применяются игры-имитации и игры-импровизации под музыку с использованием деталей костюмов, где детей учат выразительно передавать настроение и характер персонажей с помощью *мимики, пантомимики и голоса*.

Иллюстрации и пиктограммы используются для уточнения отдельных моментов сюжета и выражений, встречающихся в тексте. Детям предлагается передать содержание рассказа по иллюстрациям, определить настроение изображенных на картинках персонажей, подобрать соответствующие пиктограммы и обосновать свои выводы, отвечая на вопросы типа: «Почему ты думаешь, что девочка испугалась?»

Для лучшего понимания детьми смысла взаимодействия и взаимоотношений персонажей можно использо-



вать обучающие режиссерские игры, в которых с помощью фигурок плоскостного театра или кукол бибабо воспитателем эмоционально разыгрываются нравственно насыщенные ситуации. Для дошкольников, испытывающих трудности в освоении норм поведения, рекомендуется совместная игра с воспитателем в свободное время, в которой детям демонстрируются способы ролевого поведения с использованием выразительной пантомимики, мимики, жестов и речи. При этом воспитатель должен эмоционально и достоверно передавать образ персонажа, сопровождая свои действия *выразительной речью*, вызывая активность ребенка, вовлекая его в *ролевой диалог*, а также в решение игровой проблемной ситуации.

«Кукла Таня плачет»

Давай спросим Таню: «Что случилось? Почему ты плачешь?» Она упала? Ее обидели? Нужно пожалеть Таню. Вытрем ей слезы, погладим ее по голове. Вот так, ласково: «Не плачь, Таня!» Ты молодец, поступил хорошо: пожалел Таню.

Особое внимание на данном этапе следует обращать на связь между настроением пер-

сонажей и особенностями вербальной и невербальной выразительности (пантомимика, мимика, сила голоса, темп, интонационное и логическое ударение). Для этого рекомендуются использование *элементов фонетической ритмики*, разыгрывание отдельных сценок с выделением особенностей ситуации мимикой (например: «Покажи, как зайка испугался?»), применение *ролевых диалогов* по иллюстрациям с использованием вербальных средств выразительности и отдельных ролей невербальными средствами. Кроме того, в занятия можно включать игры-имитации и подвижные игры с сюжетным содержанием, в которых все движения дети сопровождают *речью*, воссоздавая образ персонажа, которому они подражают в движениях, жестах, мимике, и усваивая ролевые формы поведения. Созданию *образов персонажей* способствуют и такие приемы: игра-беседа с персонажами, рассматривание иллюстраций, участие взрослого в детских играх с целью демонстрации образа, в том числе речевого; совместное обсуждение с детьми ролевого поведения после проведенной игры; выполнение ими разных ролей в рам-



ках одного сюжета. Эта работа содействует развитию творческого воображения, речи и ее выразительной интонации, мимики, передаче взаимоотношений между персонажами.

В работе с детьми **старшего дошкольного возраста** совершенствуется техника создания целостного игрового образа посредством мимической, пантомимической и речевой выразительности в процессе театрализованных игр; создаются условия для усвоения слов, обозначающих эмоциональные состояния и нравственные понятия.

На данном этапе важное значение имеет *понимание прочитанного текста*, для чего необходимы его повторное чтение, рассказывание близко к тексту (репродуктивный метод), игра-беседа с персонажами с рассматриванием иллюстраций в детских книгах, пиктограмм (проблемный метод); составление текстов для книжек-самоделок, которые в дальнейшем станут основой для театрализованных игр (творческий метод).

После игры-беседы с персонажами, направленной на понимание нравственного содержания текста, начинается работа над выразительной передачей диалогов с прого-

вариванием соответствующего речевого материала с учетом характерных особенностей героев. При этом педагог демонстрирует адекватное содержанию диалога выражение лица и интонацию.

На основе прочитанного текста проводятся различные виды театрализованных игр: настольные, стендовые, с использованием кукол бибабо — режиссерские, игры-драматизации, игры-спектакли (драматический и музыкально-драматический) и театрализованное действие на праздниках и развлечениях («Праздник вежливости», «Мамин день» и др.).

Материалом для театрализованных игр могут служить тексты с нравственным содержанием Б.Д. Корсунской (1985) («Ломать нельзя», «Спасибо, ребята», «Нельзя шуметь» и др.), специально разработанные для данного этапа работы рассказы («Маме стыдно», «Бабушка», «Угощайся!», «Синие листья», «Находка», «Капризы», «Сломал», «Чашка», «Помощник» и др.), адаптированные сказки («Колобок», «Теремок», «Репка», «Зайкина избушка» и др.), а также ситуации из жизни детей и специально созданные проблемные ситуации.



«Синие листья»

Вариант 1

Дети рисуют. Таня рисует листья. Коля рисует машину.

Таня просит Колю: «Коля, дай, пожалуйста, зеленый карандаш. Я хочу нарисовать листья».

Коля: «Не дам!» (пододвигает карандаши к себе).

Тане грустно, что у нее синие листья.

Коля смеется: «Так не бывает!»

Вариант 2

Дети рисуют. Таня рисует листья. Коля рисует машину.

Таня: «Коля, дай, пожалуйста, зеленый карандаш. Я хочу нарисовать листья».

Коля: «Бери, пожалуйста! Рисуй!»

Таня: «Спасибо!» Таня рада. У нее красивые зеленые листья. Коля рад. У Тани красивые листья. У Коли красная машина. Детям весело.

Молодцы! Рисовали дружно.

Усвоенный на предыдущем этапе работы речевой материал уточняется и обогащается за счет слов-синонимов и антонимов, слов с абстрактным значением, слов для оценки поступков и обозначения черт характера: *помощник, обманщик, врал, правда — неправда, добрый — жадный, неве-*

селый, печальный — веселый, радостный, непослушный, капризный, честный — нечестный, заботливый, стыдно, не хочу, обмануть, огорчиться, расстроиться, рассердиться, делиться, отобрать, дразнить; «Прости (извини) меня, пожалуйста. Дай мне, пожалуйста...», «Угощайся!», «Спасибо, что сказал правду». Спроси: «Кто потерял?» Отдай тому, кто потерял.

Таким образом, чтение текста, работа над пониманием его содержания, включающая рассмотрение иллюстраций, их обсуждение, вопросы к детям, и последующее проведение театрализованных игр позволяют осуществлять речевое развитие дошкольников с нарушенным слухом наиболее эффективно.

Список использованной и рекомендуемой литературы

Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. М., 1997.

Корсунская Б.Д. Читаю сам: Кн. для чтения для глухих дошкольников: В 3 кн. М., 2000.

Корсунская Б.Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Дефектология. 1975. № 6. С. 64—71.

Петшак В. Эмоциональное развитие глухих детей. Автореф. дисс. ... д-ра пед.наук. М., 1991.



Использование игр и пособий для обеспечения психологического комфорта детей с речевыми нарушениями

ХОЛОПОВА Н.В.,

*учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 78»,
г. Череповец*

Для создания в образовательных учреждениях условий, сохраняющих и укрепляющих здоровье воспитанников, необходима оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки детей, в том числе и за счет использования эффективных методов и приемов обучения.

У детей дошкольного возраста наряду с речевыми нарушениями имеются отклонения в развитии эмоционально-волевой и коммуникативной сфер. С возрастом они начинают осознавать свой речевой недостаток и стесняться его. Одни дети могут быть повышено агрессивными, другие, наоборот, замкнуты и подавлены, в общении со сверстниками бояться быть несостоятельными, поэтому стараются избегать общения либо вступают в конфликты. Обычно у таких детей неустойчивая самооценка: они хотят многого добиться, но не верят в собственные силы.

Все это, несомненно, затрудняет работу логопеда по преодолению речевых недо-

статков у детей, которых необходимо вовлечь в активный процесс, создать соответствующий эмоциональный настрой, вызвать живой интерес, положительное отношение к занятиям. Успеху всей коррекционно-образовательной работы будет способствовать создание психологического комфорта воспитанников, положительного внутреннего микроклимата в общении со сверстниками, раскрытие потенциала каждого ребенка, предоставление возможностей для самовыражения, развития коммуникативных навыков и творческих способностей.

Одна из актуальных проблем современной логопедии — совершенствование практических приемов и методов по предупреждению и устранению не только речевых нарушений, но и вторичных отклонений.

Поиск новых игр и методических приемов в условиях нашего детского сада был направлен на повышение эффективности обучения детей с речевым недоразвитием, мак-



симальное использование компенсаторных возможностей каждого ребенка. Это особенно важно в настоящее время, когда нагрузки на детей растут, а времени для отдыха, эмоциональной и двигательной разрядки становится меньше.

В связи с этим мы поставили следующие задачи:

- изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по данной проблеме;
- разработать специальные игры и пособия, способствующие снятию психоэмоционального и двигательного напряжения.

В современной логопедии накоплен большой практический материал, включающий описание игр и упражнений (В.И. Селиверстов, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Но в условиях большой информационной насыщенности обычные логопедические игры нередко становятся скучными и непривлекательными. Ребенок ждет чего-то яркого, неординарного, привлекающего внимание. Поэтому игры и пособия, используемые логопедом, должны:

- регулировать психоэмоциональное состояние детей;
- формировать положительную мотивацию к занятиям;

- преодолевать барьер в общении;
- создавать ситуацию успеха для каждого ребенка;
- эмоционально-благоприятную атмосферу, способствующую возникновению радостных эмоций, душевного благополучия.

В процессе работы над реализацией поставленных задач было разработано несколько игр и пособий.

«Дидактические коврики». Пособие представляет собой сшитый из двойной пленки коврик, разделенный на квадраты. Выполняя различные речевые задания, ребенок должен двигаться, изменяя положение своего тела в пространстве. Использование этого пособия позволяет параллельно развивать навыки пространственной ориентировки. Предлагаем следующие варианты речевых игр на его основе.

«Покажи дорогу». В каждом квадрате размещаются символы звуков либо буквы (второй год обучения). Ребенок стоит перед ковриком около нижнего левого квадрата. *Задание:* найти символ звука (букву), на который начинается определенное слово. Ребенок, найдя нужный символ, должен дойти до него, комментируя свой путь. Например: шаг вперед, два шага вправо, два шага вперед, это звук [и]. Затем можно по-

просить ребенка найти другой символ (букву) и прокомментировать дорогу к нему, назвав следующее слово.

«Найди свой домик». Ребенок двигается по коврику, выполняя команды логопеда или другого ребенка. Остановившись, ребенок выполняет речевое задание, например, придумывает слова с разной позицией звука, представленного на одном из квадратов символом.

«Составь слово». Логопед называет слово. Ребенок должен сделать его звуковой анализ и показать каждый звук на коврике или последовательно занять соответствующие клеточки на нем. Ребенок может самостоятельно загадывать слово и показывать символы звуков (или буквы) на коврике, а остальные участники игры угадывают слово, составив его из показанных звуков. Аналогично можно проводить игры для закрепления и совершенствования навыков слогового анализа и синтеза, формирования обобщающих понятий и закрепления различных грамматических категорий.

«Логопедические маски». Пособие представляет собой мягкую игрушку «Говорушу», имеющую прорезь с задней стороны для руки-языка. При его разработке мы руководствова-

лись тем, что эффективность логопедической работы по развитию артикуляционной моторики в значительной мере определяется участием самого ребенка в процессе. Очень важно, какая ему при этом отводится роль, какова степень его инициативности. Закрепление любого навыка требует систематического повторения. Артикуляционная гимнастика не должна проводиться по шаблону, скучно, чтобы у ребенка не пропал интерес к выполняемой работе. Данное пособие служит образцом для правильной артикуляции звука, а также для тренировки подвижности языка. С его помощью ребенок может как самостоятельно воссоздать правильное положение органов артикуляции, так и проконтролировать выполнение артикуляционных упражнений (в масках вместо языка используется рука взрослого или ребенка).

Использование данного пособия позволяет:

- легко усвоить правильное положение органов артикуляции при произношении звуков;
- выработать ловкость и умение управлять своим языком;
- самостоятельно без труда находить допущенные ошибки при выполнении артикуляционных упражнений;



- повысить интерес к выполнению артикуляционной гимнастики;
- воспитывать уверенность;
- развивать память, внимание, самоконтроль и заинтересованность в достижении конечного результата.

Пальчиковый сухой бассейн. Наполнителем для сухого бассейна служат горох, бобы, желуди, гречка. Такой бассейн способствует не только развитию речи, но и стабилизации эмоционального состояния детей. В бассейне дети отыскивают спрятанные предметы, конкретную игрушку, при знакомстве со звуками фигурки, называют и определяют звук, имеющийся в каждом слове с определенным количеством слогов; отыскивают буквы и на ощупь угадывают их (как в игре «Чудесный мешочек»).

Варианты игр:

«Город одного звука». Логопед дает задание выбрать фигурки, в названии которых есть заданный звук.

«Собери слово». Дети находят все спрятанные предметы, по первым звукам которых составляют слово (можно использовать объемные буквы).

«Мой клад». Ребенок прячет в бассейн предмет и дает характеристику звукового и слогового состава слова, инструкции другим детям, как

найти спрятанную вещь, словами *правее, левее, прямо*.

Пальчиковый сухой бассейн можно использовать для закрепления различных грамматических категорий и обобщающих понятий.

Дидактические подвижные игры направлены на формирование лексико-грамматической стороны речи, закрепление навыков звукового анализа и синтеза слов. Они способствуют не только закреплению полученных речевых навыков, но и снятию мышечного напряжения, повышению эмоционального фона всего занятия. Дети с удовольствием играют, соревнуясь в командах, что дополнительно повышает мотивацию к занятию. Варианты таких игр: «Кто скорее соберет предметы», «Кто быстрее займет стульчик», «Кто быстрее перенесет предметы», «Кто больше собрал предметов» (например, с заданным звуком или по определенной лексической теме).

К несомненным достоинствам предложенных игр и пособий можно отнести их многоцелевую направленность, многофункциональность, возможность учета индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Предлагаемый материал может быть использован как в логопедических, так и в обычных группах детского сада.



«Логокуб». Идея создания заимствована у авторов К. Киселёвой, Н. Никифоровой («Дошкольное воспитание». 2007, № 7), но творчески переработана и дополнена новыми дидактическими играми. Грани куба обиты разноцветным ковролином (боковые — синим, зеленым, красным, желтым, верхняя — бежевым). На картинки, используемые для игр, с обратной стороны приклеивается липкая лента.

«Логокуб» используется для проведения речевых игр, направленных на формирование навыков звукового и слогового анализа и синтеза, закрепление лексико-грамматических категорий, развитие связной речи, а также игр и упражнений на формирование познавательных процессов.

Разноцветные грани куба дают большие возможности для проведения различных дидактических игр, необходимых:

- для совершенствования навыков звукового анализа и синтеза (здесь задействованы синяя, зеленая, красная грани, т.е. условное цветовое обозначение звуков — гласных, согласных твердых и мягких);
- для закрепления знаний о временах года: синяя грань —

зима, зеленая — весна, красная — лето, желтая — осень;

- для закрепления знаний о диких животных по месту их обитания: зеленая грань — дикие животные наших лесов, желтая — животные жарких стран, синяя — животные Севера.

Данное пособие позволяет использовать разные формы организации детей на занятии, что не только повышает познавательную активность, но и способствует снятию мышечного напряжения.

Формирование фонетико-фонематических представлений и слоговой структуры слова

Определи первый звук в слове

Цель: упражнять в выделении первого звука в слове.

Педагог раздает детям карточки с буквами. Спрашивает: «У кого есть предмет, название которого начинается со звука *а* (*у, о, и*)?» Тот, у кого есть такая картинка, прикрепляет ее на грань с соответствующей буквой.

Найди свою картинку

Цель: учить дифференциации звуков [л], [р].

Нужно подобрать картинки с изображениями предметов, в



названии которых есть звук [л] или [р] (на каждый звук одинаковое количество картинок). Педагог раскладывает картинки рисунком вверх, затем делит детей на две группы и предлагает детям одной группы найти предметы, названия которых начинаются со звука [л], а другой — со звука [р]. По сигналу от каждой группы к столу подходят по одному ребенку, берут картинки и прикрепляют их к грани с соответствующей буквой. Когда все картинки будут на кубе, дети обеих групп поворачиваются лицом друг к другу и называют свои картинки. Эту игру можно проводить для дифференциации свистящих и шипящих, звонких и глухих согласных звуков.

Раздели слово

Цель: формировать умение делить слова на слоги.

Педагог прикрепляет к четырем граням куба карточки с одной, двумя, тремя, четырьмя полосками. На грань с одной полоской дети должны прикреплять картинки с предметами, названия которых не делятся на части (односложные слова); к другой грани — те, которые можно разделить на две части, и т.д.

Формирование лексико-грамматического строя речи

Назови одним словом

Цель: закреплять в речи обобщающие понятия.

Педагог демонстрирует грани куба с прикрепленными к ним предметными картинками. Дети должны назвать картинки, располагающиеся на каждой грани, одним словом.

Подбери по цвету

Цели: закреплять представление о цвете: учить использовать в речи качественные прилагательные.

Педагог предлагает прикрепить картинки с изображением предметов к граням куба того же цвета.

Подбери по форме

Цель: закреплять представление о геометрических фигурах.

Педагог предлагает на красную грань прикрепить круглые предметы, на зеленую — квадратные и т.п.

Игры-загадки

Цель: расширять словарь прилагательными.

Педагог загадывает какое-нибудь животное, перечисляет его признаки, например: *бурый, косматый, неуклюжий; хитрая, пушистая, рыжая* и т.п. Ребенок должен



найти картинку с изображением животного, отвечающего этой характеристике. Если выбор верный, он прикрепляет картинку к кубу.

Чего не стало?

Цели: упражнять в образований родительного падежа существительных единственного числа; развивать внимание.

Педагог выставляет куб с прикрепленными к нему картинками, предлагает рассмотреть и запомнить их. Затем дети закрывают глаза. Педагог убирает одну из картинок, спрашивает: «Чего (кого) не стало?» Дети, открыв глаза, дают полные ответы: «Не стало рубашки» и т.п.

Формирование связной речи

Составление предложений

Цель: развивать связную речь, логическое мышление.

Педагог прикрепляет к логокубу картинки с изображением предметов, не связанных по смыслу, например *озеро, медведь, карандаш*. Дети составляют как можно больше предложений, включающих эти слова: «Медведь уронил в озеро карандаш», «Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере» и т.п.

Где что находится?

Цели: развивать пространственные представления; активизировать использование в речи предлогов для обозначения пространственного положения предметов.

Педагог раздает листы картона и наборы вырезанных по контуру предметов. Одному ребенку (желательно с хорошим уровнем сформированности пространственных представлений) предлагает выполнить на логокубе задание: «В правом верхнем углу расположи яблоко, слева от него — шарик, под ним — куклу» и т.п.

По окончании работы педагог поворачивает к детям рабочую грань логокуба, они сравнивают результаты, дают описание полученной картинки. Эту работу можно проводить и на индивидуальных занятиях.

Формирование познавательных процессов

Разложи по местам

Цель: формировать навык классификации предметов на основе различных семантических признаков.

Дети распределяют картинки по группам на гранях куба (критерии классификации не называются).



Что лишнее?

Цели: развивать логическое мышление, внимание, связную речь; закреплять навык классификации предметов.

Педагог прикрепляет картинки к граням куба так, чтобы одна из них не соответствовала данной классификационной группе. Дети находят ее и объясняют, почему она лишняя.

Что изменилось?

Цель: активизировать употребление в активной речи предлогов.

На одну из граней логокуба педагог прикрепляет тричетыре картинки. Предлагает запомнить их расположение и закрыть глаза. Меняет расположение картинок, спрашивает: «Что изменилось?» Дети открывают глаза и говорят: «Морковка находилась в центре, а теперь она — в правом верхнем углу».

Формирование эмоционально-экспрессивной стороны речи

Составь картинку

Цель: формировать связь образа эмоции горя с прилагательными, описывающими это настроение.

Детям индивидуально предлагается сложить разрезные картинки с графическим изображением грустных лиц.

— Какое это лицо? (*Грустное, печальное.*)

— Почему вы так решили?

— Что может случиться у человека с таким лицом?

— Как говорит человек в таком случае: «Ах-ах, эх-эх или ох-ох, ух-ух, ой-ой»?

Наши чувства

Цель: развивать внимание, наблюдательность, способность определять эмоции по схематическим изображениям.

Работа проводится с карточками графического изображения эмоций. Педагог работает с группой детей.

1. Педагог поочередно предъявляет детям карточки, спрашивая, какое настроение изображено на данной карточке, и требуя объяснения детей о том, почему они так решили.

2. Каждый ребенок рассматривает те же карточки и раскладывает их по следующим признакам:

— какие нравятся;

— какие не нравятся.

Затем необходимо назвать эмоции, изображенные на карточках, уточнить, почему он их так разложил. К разговору подключаются все дети группы.

Облака

Цель: развивать воображение, выразительность движений, знакомить с понятиями: *настроение, грустное, веселое, грозное, удивленное.*

Представляем комплект пособий, которые помогут вам быстро научить читать своих детей.

«ЧТЕНИЕ С УВЛЕЧЕНИЕМ»

Ольги Ивановны Азовой

автора, известного как специалиста по обучению чтению и письму, коррекции нарушений письменной речи, кандидата педагогических наук, доцента.



Здесь вы найдете игровые задания, они помогут детям выучить буквы, научиться читать слоги, слова, текст.

В пособиях использованы и другие методы: постепенное усложнение материала, крупный шрифт букв, схемы, игровые задания, иллюстративный и интересный текстовый материал и др. Неоценимую помощь окажут вам и задания по развитию речи, предложенные в пособиях в виде глоссария внизу страницы.

Успехов Вам!

Книга—почтой: 129626, Москва, а/я 40, «ТЦ СФЕРА»

Адрес: Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3 (м. Ботанический сад)

тел./факс: (495) 656-7205, 656-7505, 656-7033

E-mail: sfera@cnt.ru

www.tc-sfera.ru



Нейропсихологические факторы неуспешности детей младшего школьного возраста в обучении русскому языку и чтению

ЗОРИНА О.В.,

заместитель директора МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения “Развитие”», г. Вологда

Работаем со школьниками

Возрастная сформированность психических функций — важный фактор успешности обучения, поскольку учебные программы ориентируются на возможности «зрелого» среднего ученика. Поэтому нейропсихологическое исследование все шире входит в школьную практику. Оценка состояния развития когнитивных функций необходима для выделения детей с риском возникновения трудностей обучения, определения готовности к школьному обучению. Увеличение числа неуспевающих детей в последние десятилетия потребовало обратиться к исследованию когнитивных процессов у школьников младших классов.

Эмпирическое исследование по изучению нейропсихологических особенностей психической сферы детей младшего школьного возраста позволило выделить факторы их неуспешности в обучении русскому языку и чтению.

Контрольная и экспериментальная группы детей были сформированы на основе выборки учащихся 2—3-го классов, обучающихся по общеобразовательной традиционной программе «1—4». В исследовании участвовали 54 обучающихся, из них 19 девочек и 35 мальчиков. Возраст обследуемых детей — от 9 лет 5 мес. до 10 лет 5 мес.

Перед исследованием определялась общая оценка успешности обучения детей по русскому языку и чтению: «хорошо успевающие», «средние», «слабоуспевающие». Выборка была разделена на две группы по 27 чел. в каждой в зависимости от успешности обучения (экспериментальная группа — слабоуспевающие школьники, контрольная группа — хорошо успевающие; средняя группа в выборку не вошла).

Практическая часть обследования проводилась по методике А.В. Семенович [4], адаптированной для детей младшего школьного возраста с некоторыми изменениями. (В частности, исследование письма и чтения проводилось на материале, предложенном А.Н. Корневым [2].) В общей сложности провели 57 субтестов, сгруппированных в несколько блоков обследования: сформированность двигательных функций; состояние тактильных и соматогностических функций; исследование зрительного гнозиса, пространственных представлений, слухового гнозиса, памяти, состояния речевых функций, уровня сформированности навыков письма и чтения, исследование интеллектуальных функций.

По каждому ребенку составлялся протокол, в который подробным образом заносились все результаты обследования, реакции ребенка на предложенные задания, время их выполнения. На этапе обработки данных все полученные сведения были переведены в балльные оценки за каждый субтест по каждой группе и занесены в сводные таблицы.

А.В. Семенович предлагает традиционную для нейропсихологии систему балльных оценок продуктивности психической деятельности: 0 — ребенок без дополнительных разъяснений выполняет предложенную

экспериментальную программу; 1 — ребенок исправляет мелкие погрешности практически без участия экспериментатора; 2 — ребенок в состоянии выполнить задание после нескольких попыток, развернутых подсказок и наводящих вопросов; 3 — ребенок не выполняет задания даже после подробного многократного разъяснения со стороны экспериментатора.

Выведение по каждому испытуемому среднего балла за все субтесты позволило разделить испытуемых на *четыре группы* по степени сформированности психических функций:

I — дети, набравшие от 0 до 0,5 балла, т.е. успешно справившиеся со всеми предложенными заданиями. Сюда вошли дети контрольной группы, что подтверждает зависимость между сформированностью высших психических функций (ВПФ) и успешностью обучения. В экспериментальной группе не было детей, набравших данного количества баллов;

II — дети, набравшие от 0,5 до 1 балла, выполнившие задания на нижней границе нормы. Это 14 школьников из экспериментальной группы (52% от количества детей группы), т.е. большая часть учащихся, не успевающих по русскому языку и чтению и в среднем имеющих достаточный уровень сформированности ВПФ. Веро-



ятно, здесь находит свое выражение закон «перехода количества в качество», когда каждая составляющая психической сферы находится на нижней границе возрастных норм, что вкуче обуславливает неуспешность обучения этих детей;

III — дети, набравшие от 1 до 1,5 балла, т.е. уровень сформированности их психических функций в целом находится ниже границы возрастных норм, что препятствует успешному обучению детей в школе. Такой результат показали 9 учащихся, т.е. 33% детей экспериментальной группы;

IV — дети, набравшие от 1,5 до 2,02 балла, не сумевшие выполнить предложенную экспериментальную программу по нескольким направлениям исследования. Четыре школьника (15%) показали неуспешность в учебе как следствие несформированности многих психических функций. Школьников, показавших средний результат более 2 баллов, не выявлено, хотя при анализе успешности выполнения экспериментальных программ по отдельным психическим функциям и субтестам есть результаты от 2,8 до 3 баллов.

Средние значения по каждой психической функции в контрольной и экспериментальной группах испытуемых имеют принципиальное отличие. Психическая сфера детей контрольной группы имеет

хорошие показатели по всем параметрам. У детей экспериментальной группы в большей мере сформированы базовые психические функции (двигательные, тактильные, соматогностические параметры психики), пространственные представления и перцептивные психические функции находятся на уровне нижней нормативной границы. Наибольшую дефицитарность имеют высшие психические процессы: память, речь и ее производные — чтение и письмо.

Исследование состояния речи — одна из важнейших сторон нейропсихологического обследования. Такая сложная функциональная система, как речь, включена в структуру различных психических функций. Отставание или неравномерность развития входящих в нее компонентов специфически проявляется в характерных речевых особенностях или парциальных нарушениях, сильно влияет на развитие других психических процессов. Отставание развития речи в дошкольном возрасте отражается на формировании школьных навыков, вызывает трудности общения.

Исследование сформированности речевых функций проводилось опосредованно в процессе всего обследования, начиная с беседы, а также при выполнении тестов блока, включающего в себя исследование состояния автоматизированной речи,

фонематического слуха, артикуляции и кинетики речевых органов, номинативных процессов, понимание лексико-грамматических конструкций. Анализ результатов показал, что у детей III и IV групп по сравнению с детьми I и II групп наблюдается дефицит речевых функций. У детей первых двух групп речевые высказывания были развернутые, связные, с правильным построением логико-грамматических отношений. В речи отсутствовали аграмматизмы, во II группе встречалась некоторая неразвитость словаря по линии сужения, упрощения, но без искажения фонетики и грамматики.

Дети I и II групп легко выполняли задание на актуализацию вербальных рядов, у детей III и IV групп оно вызывало значительные затруднения, обусловленные разными причинами, в большинстве случаев связанными со снижением речевой активности, трудностями переключения с одного слова на другое, с одной группы на другую, вплоть до многократного инертного повторения 3—4 слов (IV группа). Анализ экспериментального материала говорит о нарушении динамики речевого процесса, неразвитости субъективного словаря, нарушении семантического уровня организации речи у детей III и IV групп.

При анализе сформированности навыков письма у уча-

щихся 2—3-го классов было установлено, что у всех детей I группы не встречались ошибки при письме под диктовку и списывании деформированного текста. Дети легко, быстро и правильно выполнили оба задания, что говорит о полной сформированности всех механизмов письменной речи.

Дети II группы при письме текста под диктовку допустили значительное количество ошибок на пропуски и перестановки букв и слогов, замену букв по оптическому, кинетическому и фонетическому сходству. Гораздо меньше они сделали орфографических ошибок. Все типы ошибок легко исправлялись детьми самостоятельно по просьбе экспериментатора проверить написанное или при непосредственном указании на ошибку. При списывании деформированного текста появлялось незначительное количество вербальных замен при невозможности подобрать требуемое слово. Вместе с тем, огромный массив исправлений, помарок при небольшом количестве незамеченных ребенком ошибок дает неутешительный результат, вынуждающий учителя оценивать данные работы на «2» и «3» (по пятибалльной системе школьных отметок).

Письменные работы детей III группы схожи по количеству и качеству с работами детей II группы с преобладанием пропусков и замен букв, граммати-



ческих ошибок (пропуски предлогов, искажения флексий). Существенная особенность у детей этой группы — неумение самим увидеть и распознать ошибку. Лишь при подробном анализе слова, предложения, орфограммы они способны обнаружить и исправить допущенные ошибки.

Письменные работы детей IV группы показывают несформированность оптико-пространственных, моторных, перцептивно-интеллектуальных механизмов письменной речи. При увеличении количества ошибок одновременно возрастает их качественное разнообразие: появляются наращивания слов, слитное их написание с предлогами и целых слов между собой, нарушение границ предложения. При списывании деформированного текста дети с трудом и далеко не всегда угадывали искаженные слова. Несформированность зрительно-моторных координаций привело к тому, что дети теряли строчку, пропускали слоги, слова и целые предложения. Выполнение этого задания оказалось для детей данной категории очень энергозатратным, что повлекло за собой быстрое утомление и невозможность выполнить его до конца.

Изучение сформированности навыков чтения установило высокую сформированность всех параметров процесса чтения у детей I группы. Резуль-

таты исследования чтения у детей II и III групп качественно и количественно похожи. Но к концу чтения текста дети III группы делают большее количество ошибок, что говорит о сниженной их работоспособности, т.е. недостаточной сформированности подкорковых структур по причинам, действующим еще в пренатальном периоде.

Быстрая утомляемость характеризует и детей IV группы. Если в начале чтения текста они допускают замены и перестановки букв, в дальнейшем каждый из них допускал чтение по догадке, недочитывание или искажение окончаний слов. Способ чтения — послоговой или побуквенный, что характерно для младших школьников.

Выявленная динамика выполнения тестов двух последних блоков детьми всех групп показывает явную зависимость успешности обучения русскому языку и чтению от сформированности психических функций.

Подводя итоги исследования, можно сказать, что у значительной части детей (48%), обучающихся в общеобразовательной школе, обнаруживается дефицит в сформированности школьно-значимых систем ВПФ. Школьники 7—8 лет еще не готовы к освоению образовательных программ, поэтому они составляют группу слабоуспевающих учеников.

Результаты их нейропсихологического обследования дают основание говорить о слабости в одних случаях лобных, лобно-диэнцефальных отделов, в других — лобно-височных зон коры, в третьих — зоны ТРО (височно-теменно-затылочных отделов мозга), в некоторых случаях — объединения ряда зон. Недостаточность этих зон связана скорее всего с возрастным недоразвитием морфофункционального генеза.

У детей II, III, IV групп, не успевающих по русскому языку и чтению, оказываются недостаточно сформированными определенные нейропсихологические факторы: а именно слуховой модально-специфический, пространственный, кинетический, произвольной регуляции психической деятельности. Отсюда налицо сложные многоуровневые полифункциональные процессы письма и чтения.

Таким образом, гипотеза проведенного эмпирического исследования о том, что у детей младшего школьного возраста, не успевающих по русскому языку и чтению, недостаточно сформированы нейропсихологические факторы, обеспечивающие процессы письма и чтения, подтвердилась.

Аналитическое изучение психолого-педагогической литературы, данные эмпирического исследования помогают

составить коррекционно-развивающую программу с опорой на методики, представленные в работах Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк [1; 3; 4; 5; 6]. Для реализации программы предлагаются как традиционные разделы обучения, так и специфические методы и приемы — телесно-ориентированные методы, упражнения по кинезиологии, развитию графомоторных навыков и зрительно-моторной координации, упражнения по развитию слухоречевой, зрительной памяти и внимания.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учеб. пособие / Под ред. Л.С. Цветковой. М.; Воронеж, 2001.
2. *Корнев А.Н.* Нарушения письма и чтения у детей. СПб., 2003.
3. *Полонская Н.Н.* Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М., 2007.
4. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
5. *Сиротюк А.Л.* Обучение детей с учетом психофизиологии: Практич. руководство для учителей и родителей. М., 2000.
6. *Цветкова Л.С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 2005.



Преодоление нарушений слоговой структуры слов у первоклассников

ПРОВОРОВА М.Н.,

учитель-логопед МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения "Развитие"», г. Вологда

Успешное усвоение программного материала начальной школы во многом зависит от уровня речевого развития ребенка. Обследование выпускников ДОУ для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) показало, что большинству из них требуется продолжение логопедических коррекционно-развивающих занятий в школе.

Последовательность работы по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями отражена в литературных источниках (А.К. Маркова, С.Е. Большакова, З.Е. Агранович). З.Е. Агранович отмечает: «Среди разнообразных нарушений речи у детей одним из наиболее трудных для коррекции является такое особое проявление речевой патологии, как нарушение слоговой структуры слов» [1]. На фоне достаточно четкого звукопроизношения большинство детей семилетнего возраста с ТНР, завершивших образовательную программу ДОУ, испытывают трудности при про-

изношении многосложных слов, особенно со стечением согласных, что в свою очередь приводит к ошибкам при написании слов и стойким дисграфиям. Затруднения при произношении сложных для ребенка слов приводят к его нежеланию устно отвечать на уроках, а также часто вызывают появление вторичных психических наслоений, связанных с болезненными переживаниями особенностей собственной речи. Нарушения слоговой структуры слов сохраняются у детей на протяжении многих лет, что требует продолжения работы над данным видом речевого нарушения и в школе.

Упражнения по коррекции слоговой структуры слов необходимо включать в логопедические занятия с первых дней обучения в первом классе (на логопункте в школе, в центрах психолого-медико-социального сопровождения детей). Речевой материал должен быть связан с повседневной жизнью, включать слова, которые дети употребляют



при ответах на уроках, а также общаясь с педагогами и одноклассниками во внеурочное время. Игровая форма упражнений с использованием наглядного материала мотивирует детей на активное использование устной речи.

Работа должна проводиться длительное время, с периодическим возвращением к пройденному, в тесной взаимосвязи с программным материалом. Для создания комфортных условий на уроках педагогов желательно познакомить с особенностями детей, имеющих нарушения речевого развития, для осуществления индивидуального подхода к ним во время устных ответов в классе. Тренировка в произношении трудных слов, разучивание скороговорок, выполнение творческих заданий дома вместе с родителями приведут к более успешной коррекции нарушений слоговой структуры слов.

В логопедические занятия следует включать:

- артикуляционную гимнастику;
- упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия;
- повторение чистоговорок, скороговорок;
- чтение слоговых таблиц;
- выкладывание слогов, слов из разрезной азбуки, учеб-

ного пособия «Умные кубики»;

- самостоятельное сочинение чистоговорок с отрабатываемыми словами (например: «ник-ник-ник — купи обложку на дневник» и др.);
- списывание слов, написание их по памяти, самостоятельная запись сложных слов;
- составление предложений, рассказов с заданными словами;
- нахождение в многословных словах более коротких слов, составление ребусов;
- выполнение заданий в тетради (обводки, штриховки, рисование по клеточкам и др.) с обязательным проговариванием своих действий (например: «Я заштриховываю прямоугольник вертикальными линиями»).

Слова отрабатываются в различных грамматических категориях. Существительные употребляются в форме единственного и множественного числа, изменяются по падежам. Особое внимание уделяется сочетанию существительных с предлогами, особенно *с, в, к*, так как дети часто пропускают их при произношении. Отрабатываются уменьшительно-ласкательная форма слов, согласование существительных с числительными. В работе над слоговой структурой трениру-



ются навыки образования качественных, относительных, притяжательных прилагательных, согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое внимание уделяется формиро-

ванию и отработке грамотного высказывания, умению задавать вопросы, обращаться с просьбой в различных повседневных ситуациях (например, при покупке обеда в школьной столовой).

Речевой материал, используемый на логопедических занятиях в 1-м классе

№ п/п	Лексическая тема	Отрабатываемые слова
1	Школьные принадлежности	Дневник, учебник, тетрадь в линию, тетрадь в клетку, обложка, линейка, портфель (рюкзак), пластилин, конструктор, карандаш, фломастеры
2	Вежливые слова	Здравствуйте, до свидания, пожалуйста, извините за опоздание, разрешите сесть на место, спасибо, благодарю
3	Мои учителя	Имена и отчества педагогов
4	Моя школа	Кабинет, коридор, лестница, библиотека, библиотекарь, столовая (буфет), повар, спортивный зал, двух-, трех-, четырехэтажная
5	Что из чего и откуда	Материалы: деревянный, стеклянный, пластмассовый, металлический, шерстяной, кожаный, пластилиновый, хлопчатобумажный и т.п. Продукты: яблочный, виноградный, лимонный, клубничный, гороховый, картофельный и т.п. Мир вокруг нас: тополиный, березовый, осиновый, рябиновый, ясеневый
6	Календарь	Название месяцев года, особенно со стечениями согласных (например: февраль, август и др.), числительные от 1 до 31, особенно с 11 до 31
7	Уроки	Математика, чтение, литература, физкультура, конструирование, природоведение (окружающий мир)
8	Важные слова	Русский язык: алфавит, предложение, упражнение, знаки препинания, вопросительный знак, восклицательный знак, подлежащее, сказуемое, второстепенные члены, однокоренные, родственные слова, предлог, диктант. Математика: геометрические фигуры, квадрат, треугольник, прямоугольник, четырехугольник, многоугольник, вертикальные и горизонтальные линии, условие, вычитание, сложение, равенство, неравенство



Большинство лексических тем занятий ориентированы на школьную тематику для формирования у ребенка позитивного отношения к обучению, несмотря на некоторые трудности, возникающие при ответах на уроках. Отработка терминов, используемых на уроках математики и русского языка, может быть проведена еще до введения их на уроках в классе. Таким образом, услышав термин на уроке, первоклассник будет готов четко повторить его перед педагогом и одноклассниками.

Ниже приведем игры и упражнения, которые можно использовать на логопедических занятиях по коррекции нарушений слоговой структуры слов.

Использование слоговых таблиц

Учитель-логопед предлагает детям четко прочесть слоги в таблице и составить из них слова.

ник	порт	учеб
фель	зак	радь
тет	рюк	днев

После составления слова ребенок должен объяснить, где находится 1-й и 2-й слоги: например, «Я вижу слово ДНЕВНИК. Первый слог ДНЕВ находится в третьем столбике, в нижней строчке, второй слог НИК — в первом столбике, верхней строчке».

Далее дети могут заштриховать указанные клетки таблицы или закрасить их цветным карандашом. Затем один из детей выкладывает найденное слово из кассы букв у доски, остальные, контролируя его работу, объясняют функциональное назначение этого предмета, а учитель-логопед показывает его изображение.

Когда все слова будут найдены, учитель-логопед предлагает каждому ребенку четко прочесть слова и найти сходство между ними (школьные принадлежности — состоят из двух слов), а также между предметами (в портфель или рюкзак мы складываем школьные принадлежности; дневник, тетрадь, учебник сделаны из бумаги — они бумажные). Завершить работу над словами можно игрой «Что изменилось?» или «Чего не стало?» с выставлением предметных картинок. В конце занятия дети повторяют отработанные слова.

Игры с кубиком

Упражнение направлено на развитие согласования существительных с числительными. Потребуется кубик с точками от 1 до 6 и предметные картинки, сложенные в стопку изображением вниз.

Рассмотрим данное упражнение на теме «Что из чего и откуда». Подбираются картин-



ки с изображениями деревьев, знакомых детям.

Логопед. Сегодня мы отправимся в лес, где растет множество красивых деревьев, а сколько деревьев мы увидим, нам подскажет кубик.

Ребенок (*бросает кубик и переворачивает картинку*). В лесу растут две березы ... пять рябин и т.д. (Желательно, чтобы ребенок объяснил, по каким признакам он узнал деревья.)

Логопед. Наступила осень. Листья на деревьях поменяли цвет и упали к нам под ноги. Рассмотрите осенние листья с разных деревьев и определите, с какого они дерева.

Затем идет отработка прилагательных *березовый*, ... *рябиновый* и т.д. Дети читают слова на карточках, выделяют гласные звуки в словах, делят слова на слоги.

Логопед. В лесу поднялся сильный ветер, все листья разлетелись в разные стороны. Положите лист рядом с изображением дерева и соберите слово из перепутавшихся слогов.

Затем отрабатываются фразы: *«На березе лист березовый ... На рябине лист рябиновый»*.

Составление ребусов

Данный вид упражнений предполагает нахождение в многосложных словах других коротких слов (например, **гороховый, лимонный, рисо-**

вый). Найденное слово дети зарисовывают, оставшиеся буквы дописывают. Это задание доступно для самостоятельного выполнения и доставляет детям радость, когда они предъявляют ребусы для отгадывания друг другу. С помощью ребусов можно, например, составить красочное меню для школьной столовой.

Подписи

Рисованием и раскрашиванием дети занимаются с удовольствием. Работая над темой «Моя школа», можно предложить детям нарисовать план школы, а затем расклеить подписи, собрав их из слогов. Рассматривая сюжетную картинку, можно вложить в уста героев вежливые слова и поговорить за них.

Таким образом, работа по коррекции нарушений слоговой структуры слов, проведенная вовремя, поможет детям избежать трудностей в усвоении письменной речи и сделает обучение в 1-м классе более успешным.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Агранович З.Е.* Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб., 2005.

2. *Большакова С.Е.* Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. Метод. пособие. М., 2007.



Развитие внимания у младших школьников с нарушениями письменной речи

ПОНИКАРОВА В.Н.,

канд. пед. наук, доцент;

КОТЛЯР Л.Я.,

*ст. преподаватель кафедры дефектологического образования
ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец;*

СЕРЕБРОВА О.И.,

учитель-логопед ООШ «Школа искусств», г. Вологда

Письменная речь — особая форма коммуникации с помощью системы определенных графических знаков. Звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводятся в пространственную последовательность графических изображений, т.е. букв. В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо [8].

Письмо — вид психической деятельности. Его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание (особенно произвольное), мышление, которые обеспечивают умственные действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. К ведущим элементам организации навыка письма относятся мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция [5; 8; 13].

Сформированность перечисленных психических процессов в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения всеми школьными навыками, в том числе и навыком письма.

Нарушение или недоразвитие сенсомоторной стороны речи, навыков языкового анализа, грамматического строя речи, словообразовательных процессов, понимания логико-грамматических отношений и связной речи [7] может привести к нарушениям формирования навыков письменной речи, особенно у детей с ОНР.

Неполноценная речевая деятельность сильно влияет на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. У детей с ОНР отмечаются отклонения в развитии восприятия, разных модальностей, наблю-



даются недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления. Без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [3].

К недостаткам письма у детей с ОНР относятся замедленность процесса письма, неточность (пропуски, искажения) написания букв, безграмотность (нарушение правил орфографии), неразборчивость (неточность написания букв).

Психологическая основа формирования письма — построение обучения с учетом трех блоков деятельности: мотивационного, операционного и контрольного, в каждом из которых особую роль играет внимание.

По словам П.Я. Гальперина, «...внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И про себя, и внеш-

нему наблюдателю оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности, следовательно, только как сторона или свойство этой деятельности. Внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Между тем именно наличие характерного продукта служит главным доказательством наличия соответствующей функции (даже там, где процесс ее совсем или почти совсем неизвестен). У внимания такого продукта нет, и это более всего говорит против оценки внимания как отдельной формы психической деятельности» [1, с. 221].

Для изучения особенностей внимания у детей младшего школьного возраста с ОНР использовались следующие методики: корректурная проба, методика Пьерона — Ружера, таблицы Шульте, красно-черный квадрат, таблица Горбова — Шульте, методики «Расстановка чисел» и «Запомни и расставь точки», направленные на исследование устойчивости, продуктивности, распределения, переключения, концентрации. Изучался также параметр произвольности внимания на основании наблюдений за выполнением заданий.



Для итоговой оценки условно были выделены низкий, средний и высокий уровни показателей внимания.

В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста (логопедическое заключение: «Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР»), которые составили экспериментальную группу, и 20 детей младшего школьного возраста без нарушений чтения и письма, составивших контрольную группу. Исследование проводилось на базе ООШ «Школа искусств» г. Вологды.

У детей экспериментальной группы выявлена дисграфия: акустическая (55% испытуемых); на почве нарушения языкового анализа и синтеза (30%); артикуляторно-акустическая (10%); оптическая (5%). У всех детей дисграфия носит смешанный характер, можно говорить лишь о преобладании той или иной симптоматики.

Анализ показателей произвольного внимания у детей со смешанной формой дисграфии с преобладанием акустической показал, что в наибольшей степени страдают устойчивость, концентрация и распределение внимания, а наиболее сохранными являются показатели продуктивности и переключаемости внимания. Показатели произвольности внимания находятся преимущественно на

среднем уровне. У детей со смешанной формой дисграфии с преобладанием дисграфии анализа и синтеза в наибольшей степени страдает распределение внимания, а наиболее сохранными также выступают показатели продуктивности и переключаемости внимания. Показатели произвольности внимания находятся на низком уровне.

При артикуляторно-акустической и оптической дисграфии более нарушены показатели устойчивости и распределения внимания. Показатели произвольности внимания находятся на среднем уровне.

Таким образом, можно отметить, что вид дисграфии оказывает определенное влияние на показатели внимания.

В целом по экспериментальной группе преобладают дети со средним уровнем показателей внимания (55% испытуемых). Наиболее сохранны такие характеристики внимания, как продуктивность и переключаемость, наименее — устойчивость и концентрация.

В контрольной группе преобладают дети с высоким уровнем показателей внимания (65% испытуемых). Лучшие результаты отмечены по таким характеристикам, как распределяемость и объем, а более низкие — по устойчивости внимания.

Использование коэффициента корреляции Спирмена



показало корреляцию между степенью развития внимания и состоянием письменной речи — значимо на 0,05%-ном уровне ($p = 0,48$). Наличие дисграфии ухудшает показатели внимания.

На основании экспериментальных данных мы разработали методические рекомендации по развитию внимания у младших школьников с дисграфией, обусловленной ОНР.

Успешность коррекционно-логопедической работы обеспечивается реализацией следующих *принципов*:

- системностью коррекционных и развивающих задач;
- единством диагностики и коррекции;
- приоритетностью коррекции каузального типа;
- деятельностному принципу коррекции;
- учету возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка;
- комплексностью методов коррекционно-педагогического воздействия.

Перечисленные принципы позволяют наметить основные направления коррекционно-логопедической работы по развитию внимания у младших школьников с дисграфией:

- развитие способности длительно удерживать интенсивное внимание на одном и том же объекте или на одной и той же задаче;

- быстро переключать внимание с одного объекта на другой, переходить с одного вида деятельности на другой;

- подчинять свое внимание сознательно поставленной цели и требованиям деятельности;

- подмечать в предметах и явлениях малозаметные, но существенные особенности;

- коррекция и развитие письменной речи (активизация и обогащение словарного запаса, совершенствование грамматического и синтаксического строя речи).

Можно выделить несколько *этапов* коррекционно-логопедической работы [12].

На *первом* этапе используется непроизвольное внимание детей, которое зависит от силы, неожиданности, новизны раздражителя, контрастности предмета или явления, а также внутреннего состояния.

На *втором* этапе произвольное внимание развивается через привлечение непроизвольного в такой последовательности:

- 1) формирование ориентировочной основы произвольного внимания. Дети знакомятся с основными этапами, входящими в состав той или иной деятельности: целью, способами ее достижения, последовательностью действий. Им предлагается ответить на вопрос: «Что нужно выполнить и как это



можно выполнить?» Данный этап работы предполагает совместное осуществление деятельности логопедом и учащимися. Контролирует деятельность логопед;

2) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности с опорой на наглядный материал и предварительным проговариванием программы деятельности, логопед контролирует ее;

3) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности с опорой на наглядный материал, но без предварительного проговаривания программы деятельности. На этом этапе включаются элементы самоконтроля или контроля над результатом деятельности других учащихся;

4) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности с предварительным проговариванием программы деятельности без опоры на наглядный материал;

5) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности без предварительного проговаривания программы деятельности без опоры на наглядный материал.

На *третьем* этапе постепенно осуществляется переход от произвольного внимания к непроизвольному в учебной деятельности. Для этого логопед в процессе коррекционного обучения опирается на непосредственный

интерес детей к учебному материалу, формирует интересы учащихся, воспитывает в школьниках осознание значимости логопедических занятий.

Для развития внимания используется ряд *приемов*: контроль деятельности (пошаговый, предваряющий, текущий и результирующий), формирование мотивов деятельности, смена различных ее видов.

Особый акцент необходимо сделать на развитие способности к распределению внимания, для чего используются две группы заданий.

1. Предъявление стимулов в одной модальности (зрительной, слуховой, тактильной).

Для этого предлагается послушать несколько слуховых стимулов, звучащих одновременно и указать каждый из них (звуки барабана и звучащего колокольчика; несколько слов, сказанных товарищами одновременно и находящихся с одной стороны или с разных сторон от ребенка). Задание усложняется за счет увеличения количества предъявляемых стимулов.

2. Предъявление стимулов в нескольких модальностях (зрительной и слуховой, слуховой и тактильной, зрительной и тактильной). Детям нужно запомнить картинки (написанные буквы, слова) и одновременно прослушать



вопрос логопеда, затем ответить на вопрос, а через некоторое время припомнить картинки, буквы или слова и воспроизвести их (назвать или записать).

Для эффективного развития устойчивости и концентрации внимания выполняют задания:

- игра «Будь внимательным»: учащиеся выполняют команды логопеда (поднять правую руку, наклонить голову вправо, подпрыгнуть и др.). Но есть одно ограничение: если логопед добавит к инструкции слово *пожалуйста*, дети не должны ничего делать. Задание выполняется как с открытыми, так и с закрытыми глазами;
- запомнить и воспроизвести последовательность движений. Задание выполняется как с открытыми, так и с закрытыми глазами.

Усложняя упражнения, логопед предлагает учащимся прослушать и воспроизвести последовательность движений, но с одним ограничением — не выполнять те команды, к которым логопед добавит слово *пожалуйста*. Задание также выполняется как с открытыми, так и с закрытыми глазами.

Для коррекции соответствующего вида дисграфии используются специфические упражнения.

По мнению известного психолога П.Я. Гальперина [1], внимание необходимо рассматривать лишь в связи с другими психическими функциями: памятью, мышлением, воображением, восприятием и развитием речи. Проявления внимания нельзя увидеть отдельно от них, в чистом виде, поскольку оно не имеет своего отдельного специфического продукта. Его результат — улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Именно поэтому в первую очередь работу по развитию внимания необходимо вести в этом направлении. Да и сами развивающие упражнения зачастую обеспечивают развитие других психических процессов. Следовательно, работа над развитием произвольного внимания проводится в процессе учебной деятельности в тесной связи с развитием речи и других психических функций.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.
2. Гаркуша Ю.Ф. Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией // Дефектология. 1988. № 2.
3. Дуванова С.П., Филатова О.В. Логопедическая коррекция психических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития, имеющих общее недоразвитие



речи // Практическая психология и логопедия. 2005. № 2.

4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учеб.-метод. пособие. СПб., 1997.

5. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи // Логопедия: Учеб. пособие / Под ред. Л.С. Волковой М., 1989.

6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1999.

7. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1969.

8. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейрофизиология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М., 1997.

9. Малышева В.С. Развитие познавательных процессов у учащихся с общим недоразвитием

речи на логопедических занятиях. Вологда, 2003.

10. Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.

11. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под ред. О.Б. Иншаковой. М., 2001.

12. Разживина Н.В. Развитие внимания в процессе логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников // Практическая психология и логопедия. 2006. № 6.

13. Российская Е.Н. Методика формирования письменной речи у детей. М., 2004.

14. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учеб. пособие. М., 1995.

Обогащение словаря школьников с ЗПР: ресурсы информационно-коммуникационных технологий

ДРОБЯЗКО Т.В.,

учитель-логопед МОУ «Начальная общеобразовательная школа № 39», г. Череповец

Научно обоснованное применение информационных технологий, позволяющих качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, нашло отра-

жение в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения под редакцией А.М. Кондакова. Принципиальные отличия приня-



тых образовательных стандартов заключаются в усилении их ориентации на результаты образования, вариативность [4].

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для повышения эффективности оказания образовательных услуг создает предпосылки для максимальной индивидуализации процесса обучения, существенно дополняя и поддерживая его. Наиболее удачная форма подготовки и представления учебного материала для логопедических занятий в начальной школе — создание и использование мультимедийных презентаций с помощью компьютерных программ [1]. Сочетая в себе динамику, звук и изображение, этот способ позволяет более длительно удерживать внимание ребенка. Одновременное воздействие на слух и зрение дает возможность достичь большего эффекта в коррекционно-логопедической работе. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов становится основой любой современной презентации. Учитель-логопед может самостоятельно скомпоновать учебный материал, исходя из особенностей конкретной группы, темы, и организовать занятие так, чтобы добиться максимального обучающего эффекта.

Как указывают А.Г. Зикеев, Р.Д. Тригер, Р.И. Лалаева, у детей, поступающих в специальные (коррекционные) классы VII вида, в той или иной мере страдает речевая и связанная с ней познавательная деятельность. К началу обучения они, как правило, не обладают достаточным словарным запасом: он ограничен количественно, неточен и беден по составу (мало прилагательных и наречий, почти не используются слова, имеющие собирательное или абстрактное значение). Учащиеся затрудняются определять и передавать словесно физические, эмоциональные или нравственные состояния людей, часто повторяют одни и те же слова, неточно употребляют их в речи, не умеют стилистически дифференцировать отбор лексики при конструировании текста, использовать изобразительные средства языка [3; 5; 7].

Поэтому определяющее значение при изучении русского языка в коррекционных классах имеет грамматическая тема «Состав слова», которая отрабатывается на логопедических занятиях на втором коррекционном этапе. Занятия, направленные как на обогащение активного и пассивного словаря, так и на расширение и уточнение потенциального словарного запаса учащихся



ся, позволяют компенсировать недоразвитие их речи. Включение ИКТ в систему логопедических занятий дает возможность повысить как речевую грамотность, так и мотивацию к выполнению заданий.

Эффективность логопедической работы, направленной на обогащение словаря посредством словообразовательных моделей с использованием ИКТ, проверялась при обследовании обучающихся классов VII вида, в ходе которого решались следующие задачи: определение количественного и качественного состава активного и пассивного словаря; выявление уровня владения значением лексических единиц. Сначала были проанализированы дидактические материалы по обследованию речи, в частности словарного запаса таких авторов, как Т.П. Бессонова, О.Н. Лёвшкина, О.Е. Грибова, А.В. Ястребова [2; 6; 8]. Затем для определения уровня развития словарного запаса учащихся 3-го класса были проведены контрольно-тестовые работы.

Результаты первичного обследования показали, что на начало обучения 33% учеников обладают словарным запасом на низком уровне, высокий показатель выявлен у 27%. Развитие словарного запаса зафиксировано на среднем и выше среднего уровнях в равных долях (по 20%).

Использование возможностей современных ИКТ в работе учителя-логопеда позволило: активизировать познавательную деятельность; обогатить словарный запас; научить отбирать наиболее подходящие слова и словосочетания; решать задачи по уточнению коррекции логико-грамматического оформления высказываний; повысить качество успеваемости; развить навыки самообразования и самоконтроля; повысить уровень работоспособности и комфортности обучения; снизить дидактические затруднения; повысить активность и инициативность логопедических занятий; приобрести навыки работы на компьютере с соблюдением правил безопасности.

Итоговая диагностика зафиксировала значительное снижение процента обучающихся с низким словарным запасом (с 33 до 7%), увеличение числа детей с высоким (с 27 до 47%) и выше среднего (с 20 до 33%) уровнями развития диагностируемого параметра. Процент учеников с речевой грамотностью в пределах возрастной нормы снизился незначительно (с 20 до 13%).

Таким образом, использование ИКТ на логопедических занятиях способствует количественному и качественному росту словарного запаса обучающихся классов VII вида.



Логопедическое занятие в специальном (коррекционном) классе VII вида

Тема «Образование сложных слов путем слияния двух корней» (занятие 2)

Продолжительность: 40 мин.

Класс: 3-й, подгруппы из 4—6 человек.

Аннотация. Данное занятие продолжает цикл занятий по этой теме, имеет прямую связь с предыдущими занятиями и является одним из заключительных для повторения и закрепления полученных знаний. Учитель-логопед ставит задачу контроля умений и навыков по данной теме, используя традиционную структуру урока-занятия: подготовительный, основной, заключительный этапы. На занятии применяются групповая и индивидуальная формы работы.

Для эффективности и реализации индивидуально-дифференцированного подхода к обучению на занятии были использованы мультимедийные средства, которые делают коррекционный процесс более интересным, разнообразным и выразительным, позволяют повысить мотивацию, заинтересованность детей. Благодаря последовательному появлению изображений на экране дети имеют возможность выполнять задания более тщательно и в

полном объеме. Использование ИКТ позволяет экономить учебное время.

Список слайдов, используемых на занятии

- Организационный момент: настрой на занятие, активизация знаний (слайды № 1, 2).
- Постановка проблемы (слайд № 2).
- Формулировка темы занятия (слайд № 3).
- Закрепление полученных знаний, выработка умений по их применению (слайды № 4, 5).
- Физкультминутка (слайд № 6).
- Обогащение словарного запаса (слайд № 7).
- Развитие связной речи. Работа с текстом (слайды № 8, 9, 10).
- Рефлексия. Подведение итогов (слайды № 11, 12).

Конспект занятия

ЦЕЛИ

- Формировать умения и навыки образования новых слов путем слияния двух корней.
- Обогащать словарный запас.
- Развивать связную речь младших школьников.
- Развивать психические процессы.

ОБОРУДОВАНИЕ

Интерактивная доска; изограф; карточки с заданиями.

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Работа с интерактивной доской
1	2	3	4
I. Организационный момент. Настрой на занятие Актуализация знаний	Чем занимаемся на логопедических занятиях? 1. Прочитайте слово. 2. Назовите буквы, из которых оно состоит. 3. Что такое «луноход»?	Развивают речь, учатся грамотно писать, работать со словами и предложениями 1. Луноход. 2. Буквы: л, у, н, о, х, о, д. 3. Автоматический самоходный с дистанционным управлением аппарат, который движется по Луне	Слайд № 1. На слайде надпись: <i>логопедическое занятие. 3 класс.</i> На доске изобразил луноход.
Постановка проблемы	1. Как образовалось это слово? Назовите корни. 2. На луноходе к нам прилетели гости. Кто это? 3. Кто такие инопланетяне? 4. Как образовалось это слово? Назовите корни. 5. Чем похожи эти слова?	1. Корни: лун-, ход-. 2. Инопланетяне. 3. Жители других планет. 4. Корни: ин-, планет-. 5. Сложные, состоят из двух корней.	Слайд № 2 Слово <i>луноход</i>, изображение лунохода. Появляется изображение инопланетян, слово <i>инопланетяне</i>. Корни слова меняют цвет
Формулировка темы занятия	1. Назовите тему занятия. 2. Как образуются сложные слова? 3. Что помогает соединиться двум корням? 4. Всё ли вы узнали о сложных словах? Чем будете заниматься на уроке?	1. Образование сложных слов. 2. Сложные слова образуются из двух корней. 3. Соединительные гласные <i>о, е</i>. 4. Не всё, будем узнавать новое, учиться их образовывать	Слайд № 3. Надпись: <i>Тема занятия: Сложные слова. Задача: научиться образовывать сложные слова из двух корней</i>

1	2	3	4
II. Закрепление полученных знаний. Выработка умений по их применению	1. Инопланетяне учили язык нашей планеты, но они затрудняются образовывать сложные слова. Поможем нашим гостям. Детям выдаются карточки, на которых напечатаны корни слов: сталь, звезды, сам, пеишом, варит, падают, катит, ходит. <i>Задание:</i> образовать сложные слова из двух корней при помощи соединительных гласных, выделить корни. 2. Инопланетяне тоже выполняли это задание, проверьте их работу. 3. Наши гости очень любят разгадывать загадки. Несколько загадок принесли нам в подарок. Пыль увижу — заворчу, Заверчу и проглочу. Летит птица — небылица, А внутри народ сидит, Меж собою говорит. Хоть заманчив он на вид, Но, однако, ядовит. Знают люди с давних пор: Несъедобен ...	1. Работают в тетрадах, называют и выбирают соединительную гласную. Объясняют значение своих слов. 2. Инопланетяне допустили ошибку, слова <i>сталека</i> не существует, есть слова <i>сталевар</i> и <i>самокат</i>. 3. <i>Пылесос</i>. Называют, как образовалось отгаданное слово: пылесос — пыль сосет. <i>Самолет</i> — сам летает. <i>Мухомор</i> — морит мух.	Слайд № 4. Надпись: <i>сталека</i>, <i>звездонад</i>, <i>пеишход</i>, <i>самовар</i>. На слайде исправляется ошибка: <i>самокат, сталевар</i> Слайд № 5 Появляются картинки и слова: <i>пылесос, самолет, мухомор, носорог</i>

1	2	3	4
Физкультминутка	Есть очень много рогачей И в зоопарке, и в лесу. У всех рога на голове, У одного лишь на носу. 4. Инопланетяне устали. Они спрятались в нашем классе (фигурки инопланетян расклеены по классу). Да и нам уже пора отдохнуть. Я назову цвет гостя, а вы найдете его, повторите движение, которое он показывает	<i>Носорог</i> — рог на носу. На интерактивной доске дети выделяют в словах корни, подчеркивают соединительную гласную. 4. Ученики встают, ищут глазами и поворачиваются к названной по цвету фигурке, выполняют движения: приседают, наклоняются и т.д.	Слайд № 6. Надпись: <i>Устали? Отдохнем!</i>
III. Обогащение словарного запаса	1. Наша планета богата лесами, а вот на родине наших гостей их совсем нет. Инопланетяне хотят познакомиться с лесным хозяйством и узнать новые сложные слова. Поможем им? 2. Кто ведает лесом? Как называется специалист, который выращивает, разводит лес? 3. Когда по лесу пройдет буря, она ломает лес. Как называется лес, сломанный бурей? 4. Сломанный бурей лес надо вычистить, чтобы посадить новые деревья. Надо заготовить лес для промышленных предприятий. Кто рубит лес?	2. <i>Лесовод</i>. На интерактивной доске обучающиеся по очереди записывают слова, выделяют корень, соединительную гласную. 3. <i>Бурелом</i> 4. Лесорубы.	Слайд № 7 На слайде меняются фотографии с изображением леса

1	2	3	4
	5. В лесу много зверей. Самый пугливый — заяц. У него косые глаза. Как вы его назовете? Какой он? 6. А как скажем про медведя, если он ставит лапы пятками врозь, а носками внутрь при ходьбе. Какой он? Поставьте так ноги. 7. Лису узнают по рыжему хвосту. Какая она?	5. <i>Косоглазый.</i> 6. <i>Косолапый</i> 7. <i>Рыжехвостая</i>	
IV. Развитие связной речи. Работа с текстом	1. Инопланетян заинтересовала работа лесовода и они написали небольшой рассказ. Прочитайте его. Что вы заметили?	1. Дети читают текст на слайде.	Слайд № 8 (текст) После сильной бури... пошел отметить участки леса для работы... Вдруг у него из-под самых ног выскочил... заяц. Через некоторое время за деревьями промелькнула... лиса. Из глубины... послышался хруст веток. Это был... медведь. На каждом шагу напоминали о себе ... жители.

1	2	3	4
	2. Какое задание будете выполнять? 3. Прочитайте текст. Понравился он вам? Мне он тоже понравился, но что такое с ним случилось? Вероятно это компьютерный вирус (текст пропадает). Кто сможет вспомнить и рассказать его? 4. Вы хорошо запомнили текст и вирус пропал (текст появляется)	2. Вставлять пропущенные слова, подбирать подходящее по смыслу слово, «перетаскивать» его в текст. 3. Дети пересказывают текст с опорой на слова.	Слайд № 9 (на слайде в беспорядке расположены слова: <i>лесовод, лесорубов, косоглазый, рыжехвостая, бурелома, косопатый, лесоводу, лесные</i>) Слайд № 10 (появляется текст рассказа без пропусков слов)
V. Рефлексия. Подведение итогов	Наше занятие подходит к концу. Давайте вспомним, какую задачу мы ставили в начале занятия. Удалось ли ее решить? Инопланетянам понравилось работать вместе с нами. Они узнали много нового не только о нашей планете, но и о нашем языке. Как вы думаете, что они смогут рассказать своим друзьям о сложных словах? Чем вам понравилось занятие?	Дети отвечают.	Слайд № 11 (повтор слайда № 2) Слайд № 12. Надпись: <i>Спасибо за работу!</i>



Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Аствацатуров Г.О. Дизайн мультимедийного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков. Волгоград, 2009.

2. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч.П: Словарный запас и грамматический строй. М., 1997.

3. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.

4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования:

Проект Рос. акад. образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. 2-е изд. М., 2009.

5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Метод. пособие для учителей-логопедов. М., 2001.

6. Лёвушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах. М., 2003.

7. Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с ЗПР в овладении грамматическим строем речи // Дефектология. 1987. № 5.

8. Ястребова А.В. Коррекция нарушения речи у учащихся общеобразовательной школы. Кн. для учителя-логопеда. 2-е изд., доп. М., 1984.

Использование технических средств на логопедических занятиях с учащимися с ОНР

ГАЛАКТИОНОВА Г.М.,

доцент кафедры дефектологического образования ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»;

КОНДРАШКОВА Г.В.,

учитель-логопед МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28», г. Череповец

Применение технических средств обучения на логопедических занятиях значительно повышает их эффективность, так как позволяет вести обучение с широким использованием наглядности, дает возможность разнообра-

зить работу по развитию навыков слухового внимания, фонетико-фонематических процессов, самоконтроля, помогает учителю-логопеду наблюдать работу детей и осуществлять индивидуальную помощь.



Для эффективного использования звуковоспроизводящей аппаратуры, диапроектора, компьютера весь дидактический материал следует систематизировать по этапам обучения.

На *первом* этапе при выполнении пробелов звуковой стороны речи для каждой темы подбираются звуковые записи (звуковые картины, сказки, стихотворения, рассказы и т.п.), насыщенные изучаемым на данном занятии звуком. Инструкции заданий с использованием звукозаписей могут быть разными. Например, на занятиях по дифференциации звуков детям дают задания: выписать в один столбик слова, начинающиеся на звук [ш], в другой — на звук [ж]; или выписать одним ученикам слова, в которых слышен звук [ш], а другим — слова со звуком [ж]. Для учащихся с ОНР подобные задания нелегки, поэтому проводятся после того, как звук изучен, учащиеся знакомы с его характеристикой, уверенно воспринимают звук на слух. Для выполнения заданий по восприятию и дифференциации звуков мы подобрали следующие звукозаписи:

[б], [п] — «Диво-дивное»;

[д], [т] — «Знаменитый уенок Тим», «Кот и лиса»;

[г], [к] — «Снегурочка»;

[ш], [с] — «Петушок — золотой гребешок», «Коза-дереза»;

[з], [с] — «Багаж» (С.Я. Маршак), «Русские сказки» (читает Т.И. Пельтцер);

[ж] — «Мужик и медведь»;

[ш] — «У страха глаза велики»;

[ж], [ш] — «Как себя вести» (С.Я. Маршак);

[ч] — «Ты эти буквы заучи», «Почта» (С.Я. Маршак), «Читалочка» (В.Д. Берестов);

[л] — «Глоток молока» (М.М. Пришвин), «Галка» (Л.Н. Толстой);

[р] — «Цветик-семицветик» (В.П. Катаев);

[р], [л] — «Светофор» (Б.С. Житков), «Мы с Тамарой» (А.Л. Барто).

Для закрепления орфографических правил можно использовать звукозаписи «Радио-няни» о правописании парных звонких и глухих согласных в корне слова, а для воспитания культуры речи записи этой же серии: «Лишние слова», «Неизменяемые существительные» и т.п.

До и после обучения целесообразно использовать записи свободных высказываний учащихся, позволяющие педагогам, детям и их родителям оценить эффективность проведенной работы.



На *втором* этапе, посвященном восполнению пробелов в развитии лексического запаса и грамматического строя речи, звукозаписи «Радионяня» используются для закрепления орфографических правил (о соединительной гласной в сложных словах, произносимых согласных в корне слова и др.). В рамках этой работы использовались и песни собственного сочинения, исполненные школьным хором. Подобные звукозаписи вызывают у обучающихся особый интерес.

К таким сочинениям относится «Песенка о безударных гласных»:

Есть на севере поля,
И лежат на них снега.
А здесь маленькое поле,
Снег покроет его вскоре.

Припев:

Чтобы знать, как писать,
Надо слово изменять,
Надо, чтоб под ударением
Гласная стояла.

Возле домика трава,
На траве лежат дрова.
У высотных домов
Нет ни травки и ни дров.

Припев.

Там такая пустота,
Не растет даже сосна.
Надо сосны посадить,
Утром будем в лес ходить.

Припев.

В куплетах песенки есть слова с безударной гласной и проверочные к ним слова. В припеве звучит правило проверки слов с безударной гласной в корне. Ученики, прослушивая песню, выясняют, где звучит правило, в чем оно заключается. После второго прослушивания дается задание найти в куплетах слова с безударной гласной и проверочные к ним слова, записать их парами, выделить корень слова, расставить ударения. До прослушивания звукозаписи учитель-логопед знакомит учащихся с построением песенки, чтобы им легче было ориентироваться.

Подобная работа проводится и с «Песенкой о предложениях»:

Заяц бежит в лесу.
Вдруг увидел он лису.
На полянке та лежала
И под солнцем загорала.
Как в зеленом лесу
Видит зайчик лису.
На чудесной полянке
Та лисичка лежала
Под горячим солнцем
загорала.

Припев:

Чтоб предложения написать,
Надо слово вам вставлять.
Надо слово вам вставлять,
Чтобы грамотно писать.



Зайчик хитрый был такой,
От лисички он стрелой.
За кусточек забежал,
Схоронился и дрожал.
Как трусишка-зайчишка
Испугался лису.
И от рыжей лисички
Он стрелой побежал.
За зеленым кустиком
дрожал.

Прпнев.

Эта песенка тоже имеет определенное построение. В первой половине куплетов звучат слова с предлогом, а во второй между предлогом и словом вставлено новое слово. В припеве отражено правило проверки написания слов с предлогами. После второго прослушивания песенки учащимся дается задание выписать слова с предлогами, доказать, что это предлоги и что они пишутся со словом раздельно.

На заключительных занятиях по теме «Предлоги» можно использовать прослушивание сказок («Сказка о попе и о работнике его Балде» А.С. Пушкина, «Краденое солнце» К.И. Чуковского) с параллельным выписыванием слов с предлогами. Перед прослушиванием рекомендуется вспомнить схемы предлогов (по И.Н. Садовниковой).

Наряду со звуковоспроизводящей аппаратурой исполь-

зуется диапроектор. На заключительных занятиях по темам проводится игра «Корректоры». Учащиеся, просматривая диафильмы, в ходе чтения текстов к кадрам находят слова на определенное правило (безударные гласные, парные звонкие и глухие согласные в корне слова, дифференциация приставок и предлогов и др.), подбирают проверочные слова, чтобы узнать, правильно ли они написаны, не допущены ли ошибки.

Работа с диафильмами особенно актуальна на *третьем* этапе коррекционной работы, посвященном восполнению пробелов в формировании связной речи (составление плана, выборочный пересказ, составление текстов повествовательного, описательного характера и пр.).

На разных этапах коррекционной работы можно использовать следующие диафильмы:

- «Синонимы — антонимы», «Нелепицы»;
- «Из жизни слов» (уточнение лексического значения слова, образование новых слов);
- «Как у бабушки козел» (слова-действия);
- «Описание обстановки, интерьера» (составление текста-описания);



- «Хромой лев» (дифференциация звуков [ш-ж], [ч-щ-ц]);
- «Медвежонок и снеговик» (составление текста-повествования).

Диaproектор используется также для выполнения заданий со слайдов (например, в теме «Состав слова»). Дидактический материал, представленный на слайдах, есть и в печатном варианте, хранится в папках по темам, что позволяет быстро его найти и провести работу в группах и индивидуально.

Применение компьютерных технологий способствует индивидуализации коррекционного обучения, обеспечению каждому учащемуся адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, дозированной помощи. Работа с компьютером на логопедических занятиях открывает перспективы роста возможностей социальной адаптации учащихся с ОНР, их коммуникации.

Наряду со специальными компьютерными программами (например, «Игры для тигры») на логопедических занятиях могут использоваться образовательные программы, которые рекомендованы и для

применения в домашних условиях. Например, компьютерная программа «Мир за твоим окном» состоит из пяти разделов: «Четыре времени года», «Погода», «Одеваемся по погоде», «Рассказы о временах года», «Календарь». Дети учатся анализировать, систематизировать, обобщать представления об окружающем мире, описывать их в речи, вступать в диалог, понимать смысл прочитанного, расширять свой жизненный опыт в сфере сезонных явлений. Неоценимую помощь в работе учителя-логопеда по развитию фонематических процессов, лексико-грамматической стороны, связной речи могут оказать такие компьютерные программы, как «Моя жизнь», «Картина мира», «Развивающие игры в среде "Logo"» и др.

На первом и втором этапах коррекционной работы можно использовать программу «Состав слова» для уточнения буквенного состава слов, закрепления значений обобщающих понятий.

Таким образом, использование технических средств помогает повысить мотивацию к обучению у детей с ОНР, закрепить знания учащихся, выполнять задачи логопедической работы более эффективно.

Предлагаем вашему вниманию новые книги Библиотеки Логопеда



ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Автор — Дьякова Н.И.

Обложка, 64 с. Формат 60×90/16

В книге дан сравнительный анализ данных о состоянии фонематического восприятия у детей с нормальным развитием речи и детей с ОНР. Предложены диагностические пробы для исследования фонематического восприятия, фонемного анализа, звукового синтеза. Представлены методические разработки преодоления недоразвития фонематического восприятия у детей с ОНР. В основе приведенных логопедических занятий лежат комплексно-игровой метод, сказочные сюжеты.



ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ С ПАЛЬЧИКОВОЙ АЗБУКОЙ

Автор — Рыжанкова Е.Н.

Обложка, 64 с. Формат 60×90/16

В пособии представлены игры и упражнения с пальчиковыми буквами, развивающие мелкую моторику, внимание, память, мышление, зрительно-пространственное восприятие и конструктивный праксис детей дошкольного и младшего школьного возраста. Пальчиковая азбука — одно из средств профилактики оптической дисграфии (специфического нарушения письма) и дислексии (специфического нарушения речи), способствует эффективной подготовке ребенка к школе.



ПУТЕШЕСТВИЕ ПО СКАЗКАМ: НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Авторы — Шаманская Л.Н., Козина Л.Ю.

Обложка, 64 с. Формат 60×90/16

Гармонизация чувств у детей, развитие у них умения управлять своими эмоциями и настроением, передавать с помощью речи различные эмоциональные состояния, устанавливать дружеские взаимоотношения, проявлять сочувствие, сопереживание и участие в жизни близких, друзей и окружающих — основные аспекты работы по эмоционально-нравственному развитию дошкольников с нарушениями речи, представленные в книге.

Эти и другие книги можно заказать по почте наложенным платежом.

Пришлите заявку по адресу: 129626, Москва, а/я 40, по E-mail: sfera@cnt.ru,

по тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05

или закажите в интернет-магазине: www.tc-sfera.ru

Не забудьте разборчиво написать свой индекс и обратный адрес.

Подписаться на книги Библиотеки Логопеда можно в комплекте с журналами «Логопед» и «Конфетка» (см. с. 127).



Профилактика эмоционального выгорания педагогов как условие эффективной профессиональной деятельности

КОМЛЕВА О.В.,

педагог-психолог МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения "Развитие"», г. Вологда

Успешность профессиональной деятельности педагога, работающего с детьми с нарушениями речи, можно определять, помимо результативности коррекционной работы, сохранностью его собственного психологического здоровья и чувством удовлетворенности процессом и результатами своего труда.

В последние годы как в нашей стране, так и за рубежом все чаще говорят об эмоциональном выгорании педагогов. Определений этого термина достаточно много. Например, В.В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1].

Синдром эмоционального выгорания проявляется у каждого работника по-разному, в зависимости от его индивидуальных особенностей, но, как правило, включает целый ряд симптомов, среди которых: общее чувство усталости, эмоциональная опустошенность, сопротивление выходу на работу, растущее стремление дистанцироваться от коллег, побыть в одиночестве, раздражительность, обидчивость, общая нервозность, легко возникающее чувство гнева. Эмоциональное выгорание отрицательно сказывается на эффективности исполнения педагогом профессиональной деятельности, его отношениях с детьми, родителями и коллегами, не говоря уже о том, что оно является сигналом психологического неблагополучия самого пе-

Актуально!

дагога. В целом негативные последствия эмоционального выгорания сотрудников обуславливают необходимость его изучения, предупреждения.

Ключевая роль в профилактике эмоционального выгорания отводится контролю уровня его сформированности и распространенности путем отслеживания характерных симптомов данного явления. Это первая ступенька на пути к активному поддержанию и укреплению психического здоровья педагога. Следующий шаг — разработка мероприятий, направленных на сохранение и укрепление психологического здоровья, необходимых для эффективной профессиональной деятельности педагога.

Профилактические мероприятия в условиях образовательного учреждения нужно строить в следующих направлениях.

Первое направление: создание условий для творческой самореализации и роста профессионального мастерства — основы успешной деятельности. Ведь высокая мотивация достижения формирует стиль саморегуляции, компенсирующий личностные, характерологические особенности, препятствующие достижению цели. Здесь желательно организовать прохождение педагогами тренингов, стимулирующих мотивацию саморазвития, личностного и профессионального роста.

Второе направление: оказание психологической помощи педагогам и поддержки их психологами учреждения индивидуально и в группах на протяжении всего учебного года как по профессиональным, так и по личным проблемам.

Существует много различных психологических приемов и методик, помогающих снять психическое напряжение, дающих возможность восстановить силы, используя ресурсы своей психики. Для повышения профессиональной компетентности, выработки психологической культуры и укрепления психического здоровья проводятся групповые занятия для овладения психологическими знаниями и техниками.

В качестве таких профилактических мер можно предложить следующее.

1. Информирование работников, разъяснение знаний о синдроме эмоционального выгорания: проведение серии выступлений, круглых столов с использованием активных форм работы психологом на темы: «Причины и профилактика профессионального выгорания», «Кто предупрежден, тот вооружен».

2. Обучение сотрудников ДОУ по программам: — антистрессовые программы в группах поддержки, ориентированных на личност-



ную коррекцию самооценки, уверенности, социальной смелости и креативности личности;

- программы повышения эмоциональной устойчивости путем овладения способами психической саморегуляции и самоорганизации индивидуального стиля деятельности;
- обучение тайм-менеджменту — управлению временем; правильное распределение времени помогает избежать стресса, связанного с излишней или недостаточной загруженностью;
- обучение рациональному использованию механизмов психологической защиты как форм поведения, проявляющихся в изменении самоотношения к психотравмирующим ситуациям.

3. Опубликование на информационном стенде в учреждении рекомендаций профилактического характера для снижения риска синдрома выгорания.

Третье направление: организация оздоровительно-профилактической работы с педагогическими работниками для сохранения и улучшения их физического здоровья.

Противостоять действию факторов напряжения помогают физические тренировки. Систематические занятия физкультурой и спортом, турпоходы способствуют укреплению

здоровья, оказывают положительное воздействие на личностные характеристики, что проявляется прежде всего в развитии эмоциональной устойчивости, повышении уверенности в своих силах, формировании способности противостоять развитию эмоциональной напряженности. В рамках оздоровительно-профилактической помощи возможна организация групп здоровья для занятий ритмикой, волейболом, баскетболом, на тренажерах.

Четвертое направление: коррективировка микроклимата в коллективе через повышение коммуникативных умений педагогов с помощью активных методов обучения. В качестве профилактики эмоционального выгорания эффективны тренинги командообразования, занятия по стресс- и конфликт-менеджменту, деловые игры по обучению разрешения проблемных ситуаций. Удобная форма психогигиенической и стрессопрофилактической работы — создание комнат психологической разгрузки, где педагоги могут отдохнуть и настроиться на позитивный лад. Психологу можно организовать «горячую линию» и индивидуальные консультации для работников «группы риска».

Пятое направление: качественная организация досуга

педагогов — вечера отдыха, праздничные встречи, способствующие снятию эмоционального напряжения, улучшению настроения, поездки на природу, экскурсии, посещение театров, выставок, общие спортивные мероприятия, дни здоровья и др.

Весьма эффективны составление индивидуальных планов личного и профессионального развития педагогов; коррекция старых и определение новых ориентиров в работе; расширение сферы профессиональных интересов (вовлечение в систему наставничества, организация выступлений по обмену опытом работы с коллегами, участие в творческих и проблемных группах); увеличение и / или распределение зоны ответственности,

участие в принятии решений; обучение новым инструментам, навыкам реализации профессиональных задач с целью снижения риска эмоционального выгорания (прохождение курсов повышения квалификации).

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 2003.

2. *Глухова Т.Г.* Профессиональное здоровье учителя как приоритетное направление деятельности школьного психолога. Самара, 2001.

3. *Смирнов Н.К.* Здоровье-сберегающие технологии и психология здоровья в школе. М., 2005.

Представляем вашему вниманию книгу КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ЗАПОМИНАТЬ СТИХИ

Автор — Алябьева Е.А.



В пособии представлен практический материал для развития у детей дошкольного возраста чувства ритма, темпа, расширения их словарного запаса и автоматизации звукопроизношения. Предлагаемые логопедические стихотворные упражнения без музыкального сопровождения и упражнения по методике «Расскажи стихи руками» можно использовать и как логопедические, и как логоритмические при условии расстановки ритмических акцентов.

Пособие предназначено для логопедов и воспитателей логопедических групп дошкольных образовательных учреждений.

Пришлите заявку по адресу: 129626, Москва, а/я 40. Тел.: (495) 656-75-05

Издательство «ТЦ Сфера» представляет книги
опытного педагога в области воспитания и обучения детей,
логопеда высшей квалификации
ЛУНКИНОЙ ЕЛЕНЫ НИКОЛАЕВНЫ



Комплект пособий «**Растим малыша**» содержит материал для ежедневной работы с детьми от 2 до 7 лет. Последовательно проводимая с ребенком работа по предлагаемой системе – важнейшее средство его развития в соответствии с возрастными нормами, гарантия его успешной подготовки к обучению в школе.

Прописи по грамоте и математике, соответствующие возрастным особенностям ребенка и требованиям школы, необходимы детям старшего дошкольного возраста. Они помогут развить мелкую моторику рук ребенка, научить его печатать буквы, цифры, математические знаки, анализировать звуковой состав слова и состав числа.

Тесты позволят получить общую картину готовности ребенка к школе, выявить возможные зоны неблагополучия в его развитии.

Предлагаемые пособия будут незаменимы для воспитателей, методистов ДОУ, а также родителей и педагогов домашнего воспитания.

Желаем вам успехов!

Уважаемые коллеги!

В 2010 году издательство «ТЦ Сфера» отмечает свое **15-летие**.

В связи с этим мы проводим акцию —
ВСЕ ЖУРНАЛЫ, изданные до 2010 г.,
ПО ФИКСИРОВАННОЙ ЦЕНЕ 15 руб.

Количество журналов ограничено.
**ПОПОЛНИТЕ СВОЮ БИБЛИОТЕКУ
СЕГОДНЯ!**

Приобрести журналы можно в Центре образовательной книги по адресу: Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3. (Уточните по телефону наличие экземпляров нужного журнала.)

Кроме того, с 15 мая по 15 декабря будут проходить другие акции: книги бесплатно, книги и открытки с большими скидками или по фиксированной цене и др.

Наши телефоны:

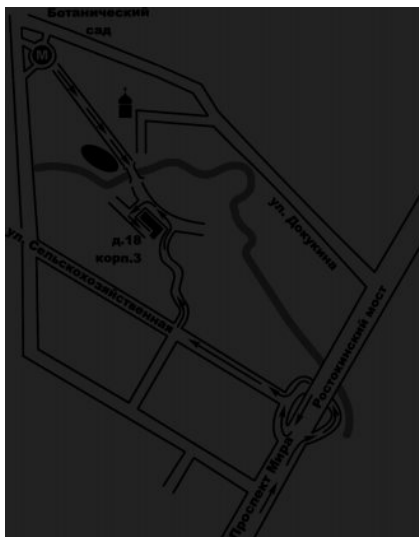
(495) 656-75-05, 656-72-05,
(499) 181-21-58, 181-16-95,
181-34-52.

Наш адрес: Москва,
ул. Сельскохозяйственная, д. 18,
корп. 3 (вход со двора,
первый этаж 17-этажного
жилого дома).

Проезд: станция метро «Ботанический сад» (последний вагон из центра), далее по схеме (10 минут пешком по живописной местности).

Проезд для автомобилей: по Проспекту Мира, далее по схеме.

**ЗВОНИТЕ, ПРИХОДИТЕ,
МЫ ВАС ЖДЕМ!**





К сведению авторов журнала «Логопед»

▪ Материал для публикации представляется в напечатанном виде (один экземпляр) с приложением электронной версии и анкеты автора обычной почтой.

▪ Объем рукописи, кроме случаев, согласованных с редакцией, не должен превышать 10—15 страниц компьютерного набора. Редакция оставляет за собой право редактировать и сокращать материал.

▪ После названия статьи необходимо указать ФИО автора (авторов), место работы и должность, домашний адрес, контактные телефоны.

Текст должен соответствовать следующим параметрам: в формате Word; шрифт строчной Times New Roman, размер шрифта 12; полуторный интервал; поля по 2 см с каждой стороны; абзац выровнен по левому краю, отступы и интервалы — 0; отступ первой строки — 0,5. При наличии в рукописи рисунков и фотографий они должны быть представлены отдельными файлами в формате TIF, JPEG (разрешение 300 dpi для цветных, 600 dpi — для черно-белых).

▪ Все ссылки на литературные источники должны быть автором тщательно выверены. Прямое цитирование допускается только при точной ссылке на книгу (статью) с указанием ее автора (авторов), названия, места и года публикации, номера страницы. Автор несет ответственность за достоверность представленных материалов.

линия отреза

Анкета автора журнала «Логопед»

Фамилия, имя, отчество (полностью)
Дата рождения (число, месяц, год)
Место работы, должность
Домашний адрес (с индексом), телефон
E-mail
Паспорт (серия, номер, когда, где и кем выдан)
Страховое пенсионное свидетельство
ИНН



СОЗВЕЗДИЕ ПОДПИСНЫХ ИЗДАНИЙ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ!

*Если вы хотите получать в первом полугодии 2011 г.
наши журналы с приложениями, не забудьте подписаться!*

Комплект	Индекс в каталоге		
	Роспечать	Пресса России	Почта России
«Управление ДОУ» с приложением журналами: «Методист ДОУ», «Инструктор по физкультуре», «Медработник ДОУ»; Рабочие журналы для ДОУ (восемь наименований)	36804	39757 (без рабочих журналов)	10399 (без рабочих журналов)
«Управление ДОУ» с приложением	82687		
«Управление ДОУ»	80818		
«Медработник ДОУ»	80553	42120	
«Инструктор по физкультуре»	48607	42122	
«Воспитатель ДОУ» с библиотекой	80899	39755	10395
«Воспитатель ДОУ»	58035		
«Логопед» с библиотекой и приложением «Конфетка»	18036	39756	10396
«Логопед»	82686		
Предшкольная подготовка (комплект из 19 книг)	20572	42121	

Подписаться на наши издания можно по каталогам
«РОСПЕЧАТЬ», «ПРЕССА РОССИИ» и «ПОЧТА РОССИИ»

Чтобы подписаться на **все издания** для специалистов
дошкольного воспитания Вашего учреждения,
вам потребуется **четыре индекса** в каталоге **Роспечать**
36804, 18036, 80899, 20572



АНОНС

в следующем номере!

- Метод интервьюирования в обогащении словаря детей 6—7 лет с ОНР
- Календарные обрядовые праздники в логопедической группе
- Логопедические «придумки» для детей и родителей
- Крупные возможности мелкой моторики
- К вопросу о диагностике физиологического косноязычия
- Секреты профессии: самый лучший в мире друг — Карлсон

Уважаемые подписчики!

Вы можете заказать предыдущие номера журнала «Логопед», книги серии Библиотека «Логопеда» и «Конфетку», а также электронный архив журнала «Логопед». Мы вышлем их наложенным платежом. В заявке укажите свой точный адрес, индекс, а также наименование издания и требуемое количество. Заявку отправьте по адресу: 129626, Москва, а/я 40, или по E-mail: sfera@cnt.ru



«Логопед»

2010, № 6 (46)

Научно-методический журнал

ISSN 2218-5089

Выходит 8 раз в год

Издатель

Т.В. Цветкова

Главный редактор

О.А. Степанова

Литературный редактор

Л.С. Киммель

Оформление, макет

С.Н. Гамзиной

Художники обложки

А.В. Семёнов, О.В. Максимова

Корректоры

Т.Э. Балунова, Л.Б. Успенская

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов.

Ответственность за достоверность публикуемых материалов несут авторы. Редакция не возвращает присланные материалы.

Учредитель ООО «Творческий Центр Сфера»

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати 20.06.03. Свидетельство ПИ № 77-15771

Подписной индекс в каталоге Роспечати **82686**

Адрес редакции: 129226, Москва,

ул. Сельскохозяйственная,

д. 18, корп. 3. Тел.: (495) 656-70-33, 656-73-00.

Почтовый адрес: 129626, Москва, а/я 40

E-mail: ks@tc-sfera.ru Logoped@tc-sfera.ru

www.tc-sfera.ru www.logoped-sfera.ru

Рекламный отдел: Тел. (495) 656-75-05

Номер подписан в печать 09.08.10.

Формат 60×90¹/₁₆. Усл. печ. л. 8.

Тираж 8500 экз. Заказ №

При перепечатке материалов и использовании их в любой форме, в том числе в электронных СМИ, ссылка на журнал «Логопед» обязательна.

© Журнал «Логопед», 2010

© ООО «ТЦ СФЕРА», 2010

Отпечатано с готовых диапозитивов

в ОАО ордена «Знак Почета»

«Смоленская областная типография им. В.И. Смирнова», 214000, Смоленск, просп. им. Ю. Гагарина, д. 2.



4 607091 440201



1 002 8