

ЛОГОПЕД

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



- ▶ Развитие речи и творческих способностей детей средствами изодетальности
- ▶ Иностранный язык для детей с ограниченными речевыми возможностями
- ▶ Школы творческой личности учителей-логопедов
- ▶ Логопедические странички в портфолио воспитанников ДОУ

№ 7/2011

Содержание

3 Редакционный совет

4 Индекс

5 Колонка редактора

Степанова О.А.

Логопед — одна из самых востребованных педагогических специальностей

6

МАСТЕР-КЛАСС

Исследования

6 Рибцун Ю.В.

Изучение восприятия зрительной и слуховой модальностей у детей 3—4 лет с ОНР

17 Кряжевских (Пепеляева) Е.Г.

Формирование практических предпосылок к освоению навыка письма у детей 4—6 лет с ОНР

22 Ширикова О.А.

Игровые приемы В.А. Кайе в логопедической практике

27 Макарова Е.В.

Современные технологии логопедической работы с детьми, имеющими стертую форму дазартрии

Новые формы работы

35 Душка Н.Д., Соколова Н.И.

Обучение диалогу детей старшего дошкольного возраста

Методическая гостиная

52 Пунтус Е.А.

Образование детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях общеразвивающих групп

55 Бакаева М.Н., Ладная С.М.

Развитие опосредованной памяти у дошкольников при заучивании стихов с помощью зрительных опор

Приглашаем на занятия

- 60** *Грошенкова В.А., Шилова Т.С.*
Развитие речи и творческих способностей
старших дошкольников средствами
изобразительной деятельности
- 71** *Морозова Н.А.*
В зимней стране родственных слов (занятие для
детей с ОНР, подготовительная к школе группа)

Игры и оборудование

- 76** *Тылик Т.И.*
Буквы, давайте дружить!

Взаимодействие с семьей

- 82** *Леонова С.В.*
Участие семьи в коррекционной работе
по преодолению заикания у дошкольников

Методика коррекционной работы

- 90** *Барышникова И.В.*
Иностранный язык для детей с ограниченными
речевыми возможностями
- 104** *Судак И.А.*
Приемы автоматизации звуков в слогах

Развитие профессиональной компетентности

- 110** *Морозова Н.А.*
Школа творческой личности учителей-логопедов
и учителей-дефектологов в Республике Марий Эл

Секреты профессии

- 113** *Белкина Е.И., Красноборова Л.В.*
Логопедические странички в портфолио
воспитанников ДОУ

59, 89, Книжная полка

109, 123

126 Памятка авторам

Новые правила представления рукописей
в журнал «Логопед»

127 Как подписаться**128 Анонс**



Редакционный совет

Гаркуша Юлия Федоровна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета (Москва).

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

Жигорева Марина Васильевна, д-р пед. наук, профессор дефектологического факультета Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова (Москва).

Кроткова Алевтина Владимировна, канд. пед. наук, профессор кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Московского государственного областного университета (Москва).

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

Работникова Тамара Павловна, главный специалист по детской логопедии Департамента здравоохранения города Москвы (Москва).

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

Степанова Ольга Алексеевна, канд. пед. наук, ведущий науч. сотрудник НИИ развития профессионального образования (Москва).

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

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

Редакционная коллегия

Боякова Екатерина Вячеславовна, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории теоретических основ социологии и психологии художественного образования Учреждения РАО «Институт художественного образования», главный редактор журналов «Управление ДОУ», «Методист ДОУ».

Лебедева Елена Львовна, ст. преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, зам. декана факультета дошкольной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», научный редактор журнала «Конфетка».

Макарова Людмила Викторовна, канд. мед. наук, зав. лабораторией физиолого-гигиенических исследований в образовании Учреждения РАО «Институт возрастной физиологии», главный редактор журнала «Медработник ДОУ».

Парамонова Маргарита Юрьевна, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», главный редактор журналов «Воспитатель ДОУ», «Инструктор по физкультуре».

Степанова Ольга Алексеевна, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник НИИ развития профессионального образования, научный редактор издательства «ТЦ Сфера», главный редактор журнала «Логопед».

Цветкова Татьяна Владиславовна, канд. пед. наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), генеральный директор и главный редактор издательства «ТЦ Сфера».



ИНДЕКС

УЧРЕЖДЕНИЯ И АВТОРЫ, УПОМИНАЕМЫЕ В НОМЕРЕ

Указаны страницы, на которых начинаются статьи данного номера

ГОУ д/с № 2173, Москва	22	МДОУ «Знаменский детский сад "Василек"», Медведевский р-н, Республика Марий Эл	71, 101
ГОУ д/с № 37, Санкт-Петербург	52	МДОУ ЦРР — д/с № 310, г. Ростов-на-Дону	55
ГДОУ № 113, Санкт-Петербург	35	МДОУ ЦРР — д/с № 8, г. Чернушка Пермского края	113
Институт специальной педагогики НАПН Украины, г. Киев	6	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16», г. Ачинск Красноярского края	104
Кафедра второго иностранного языка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург	90	МОУ Газ-Салинская средняя общеобразовательная школа, Тазовский р-н, с. Газ-Сале, ЯНАО	76
Кафедра коррекционной педагогики ЗабГГПУ, г. Чита	27	Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского	60
Кафедра логопедии МГПУ, Москва	82		
Кафедра логопедии ПГПУ, г. Пермь	17		
Клуб-студия «Вдохновение», г. Ярославль	60		
Бакаева Марина Николаевна	55	Макарова Елена Владимировна	27
Барышникова Ирина Валентиновна	90	Морозова Надежда Алексеевна	71, 110
Белкина Елена Ивановна	113	Пунтус Екатерина Александровна	52
Грошенкова Виктория Алексеевна	60	Рибцун Юлия Валентиновна	6
Душка Наталия Дмитриевна	35	Соколова Наталья Ивановна	35
Красноборова Любовь Викторовна	113	Судак Ирина Анатольевна	104
Кряжевских (Пепеляева) Елена Геннадьевна	17	Тылик Татьяна Ивановна	76
Ладная Светлана Михайловна ...	55	Шилова Татьяна Сергеевна	60
Леонова Светлана Витальевна	82	Ширикова Оксана Александровна	22

Логопед — одна из самых востребованных педагогических специальностей

Традиционно для педагогов осень — это время наиболее активной работы. Однако для многих выпускников школ осень, в первую очередь, — время окончательного выбора колледжа или вуза, в котором предстоит получить специальность. Не секрет, что современная молодежь не спешит поступить в учебные заведения педагогического профиля. И даже на особенно престижную, например, еще 10—15 лет назад, специальность «Логопедия» нет конкурса. С чем это связано?

Можно перечислить целый ряд социальных, экономических, психологических и иных причин, лежащих в основе данного явления. Для тех, кто уже «в профессии», особенно печально снижение интереса к получению логопедической специальности на фоне роста отклонений в детском развитии, многие из которых в своей структуре имеют и речевые недостатки. «Современные дети гораздо чаще нуждаются в квалифицированной логопедической помощи, нежели раньше!» — в один голос утверждают логопеды-практики.

Что же делать? На мой взгляд, современные варианты привлечения внимания к нашей профессии разнообразны, а их реализация возможна как на государственном и региональном уровнях, так и на уровне отдельно взятого образовательного учреждения и конкретного специалиста-логопеда. Ведь зачастую именно примеры того, как успешно состоялся в профессии кто-то из близкого социального окружения — мама, ее подруга, старшая сестра, бабушка и др. — являются для молодых девушек основанием поступить на дефектологический факультет. «Хочу быть логопедом, как Мария Ивановна!» — не исключено, что такое желание может пронести через всю свою дошкольно-школьную жизнь выпускник логопедической группы, очень хорошо запомнивший то, как интересно было играть с Марией Ивановной и какие добрые слова в ее адрес говорили его родители.

Вероятно, следует шире использовать приемы профоринтационной работы со школьниками, чаще рассказывать в средствах массовой информации о коррекционно-речевой работе (в детском саду, поликлинике, школе), освещать результаты проводимых среди логопедов конкурсов профессионального мастерства, развивать систему наставничества молодых специалистов и многое другое. Ведь забота о том, кто придет нам на смену и насколько молодой специалист будет увлечен своим делом во многом зависит от тех, кто помог сделать первые шаги в профессии — от нас с вами, уважаемые коллеги!

Предлагаем читателям «Логопеда» поделиться своими размышлениями о том, как можно активизировать интерес к логопедической специальности, и привлечь в педагогические колледжи и вузы тех, кто имеет склонность к работе с детьми и кому небезразличны их судьба и здоровье.

С уважением, главный редактор О.А. Степанова



Изучение восприятия зрительной и слуховой модальностей у детей 3—4 лет с ОНР

РИБЦУН Ю.В.,

*канд. пед. наук, старший научный сотрудник
лаборатории логопедии Института специальной
педагогики НАПН Украины, г. Киев*

Восприятие (от англ. *perception*) — сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа, протекающий на основе ощущений разных модальностей. В зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим, различают зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие (Б.Г. Ананьев, Г. Гельмгольц, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Главную роль в формировании речевой функции играют зрительное и слуховое восприятие, поэтому и рассмотрим результаты исследования именно этих видов.

Результаты изучения зрительного восприятия

В дошкольный период происходит интенсивное сенсорное развитие ребенка, ведущее место в котором среди других перцептивных процессов принадлежит зрительному восприятию. Для определения состояния зрительного восприятия у детей 3—4 лет с ОНР были обследованы:

- предметный и оптико-пространственный гнозис;
- восприятие цвета;
- формы;
- величины предметов.

Анализ результатов исследования предметного гнозиса широко освещен в одной из наших публикаций [7], поэтому перейдем к следующей категории.

Результаты изучения цвета

Как следует из данных программы массового детского дошкольного учебного заведения (ДОУ) [2], дети уже на третьем году жизни умеют различать основ-

ные цвета. Для изучения восприятия цвета дошкольниками 3—4 лет с ОНР путем соотнесения были подобраны пробы:

- реальных предметов двух контрастных цветов;
- силуэтных изображений предметов трех цветов.

Создание в форме игры хорошо знакомой детям бытовой ситуации (сервировка стола) стало благоприятной мотивационной основой для выполнения задания на соотнесение реальных предметов двух контрастных цветов. Оно не вызвало трудностей у большинства дошкольников — 92% из них успешно выполнили задание.

Пробу на соотнесение силуэтных изображений предметов трех цветов (подбор к цветам бабочек) правильно выполнили 80% детей четвертого года жизни, остальные отвлекались от диагностической ситуации и начинали играть бабочками. Действенным оказался показ птицы, которая якобы хотела поймать бабочек, — дошкольники, включившись в игру, прятали их. Ошибочное выполнение было обусловлено тем, что у детей не возникало ассоциаций между предметом и цветом, что, в свою очередь, усложняло диагностическое задание.

Таким образом, восприятие цвета предметов у детей четвертого года жизни в основном

сформировано, а ошибочное выполнение диагностических заданий обусловлено неустойчивостью внимания дошкольников и их переключаемостью с диагностической ситуации на игровую.

Результаты изучения восприятия формы

Как следует из программы массового ДОУ [2], дети уже на третьем году жизни умеют различать основные геометрические фигуры, поэтому необходимо было выявить их умение сопоставлять плоскостные геометрические фигуры с их контурными и предметными изображениями.

Задания заинтересовали детей. Материалом к первому из них послужила модифицированная доска Сегена в виде домика с окнами различной формы, в углублениях которых были изображены мышата. Спеша закрыть окошки, пряча мышек от кошки, дошкольники делали значительное количество ошибок, поэтому кошку приходилось периодически прятать. Сопоставление круга и квадрата с их контурным изображением не вызывало трудностей (96% детей правильно выполнили задание), сопоставление же треугольника порождало значительное количество ошибок (у 80% детей). Попытка вставить в квадратное отверстие тре-



угольник свидетельствовала о недостаточном усвоении дошкольниками сенсорных эталонов фигур.

Материалом для следующего задания стали картинки как с плоскостным, так и с рельефным изображением, в связи с тем что объем знаний об окружающем мире у детей четвертого года жизни недостаточен.

Правильно выполнить задание смогли только 48% детей, причем в основном при подборе предметов круглой и квадратной формы. Значительной помощью во время выполнения заданий было обведение пальчиком ребенка выпуклых фигур, а также последовательное обведение рельефных фигур и изображений. Такие упражнения имели положительный результат, поскольку актуализировали моторные зоны движениями глаз, фиксировали зрительное внимание и давали возможность переносить приобретенные умения на то, чтобы выделять в окружающем не только уже знакомые, но и другие предметы такой же формы. Так, Оксана Л. (3 года 6 мес.), неоднократно обведя пальчиком выпуклые фигуры, бежала в игровой уголок, брала игрушку и обводила ее пальчиком, приговаривая: «О-о! О-отакое! Там!»

В процессе обследования выявилось, что восприятие и

практические действия дошкольников взаимно дополняют друг друга, и именно во время практической деятельности, с применением не только зрительного, но и тактильного восприятия сенсорные эталоны лучше усваиваются.

Таким образом, выполнение заданий значительно улучшается при обведении фигур по контуру, что дает возможность подключить движения глаз и создать целостность образа фигуры.

Результаты изучения восприятия величины предметов

С целью изучения восприятия величины предметов дошкольникам предлагалось найти каждому из четырех зайчиков домик соответствующего размера. Нахождение контрастных домиков (самого большого и маленького) было выполнено безошибочно, однако подбор нужного домика для зайчиков среднего размера оказался сложным. Большинство детей допустили различные ошибки, из них 32% ошибок были обусловлены переключением с диагностического задания на игровую ситуацию, 60 — неустойчивостью внимания, 8% — непониманием задания.

Таким образом, восприятие и сравнение резко контрастных по величине плоскостных

изображений не вызывают трудностей, а восприятие двух изображений со слабо выраженной разницей в размерах носит характер угадывания.

Результаты исследования зрительного восприятия путем соотнесения размера, цвета и формы предметов

Такая обобщающая проба была проведена на вербальном уровне. Среди ряда знакомых предметов разного цвета, формы и размера детям предлагали отобрать все красные, большие, круглые, проверяя таким образом способность понимания вербальных инструкций экспериментатора и состояние сформированности представлений о сенсорных эталонах. Дошкольникам, которые не могли выполнить задание на вербальном уровне, предлагали выполнить его на основе сопоставления и по образцу.

Вербальный уровень предъявления задания дал возможность не только провести обследование, но и стимулировать запоминание слов, обозначающих основные признаки предметов, поскольку слово-название фиксирует и закрепляет в памяти и делает его использование более осознанным и точным.

Результаты выполнения указанной пробы дали возможность уточнить характер нарушения: высокие показатели выполнения по двум критериям (например, восприятие

цвета и величины) и один низкий (например, восприятие формы) свидетельствуют о мозаичности нарушения, а значит, о специфических особенностях восприятия; низкие показатели выполнения задания по всем трем критериям означают наличие системных нарушений и, как результат, — интеллектуальной недостаточности.

Обследование способствовало выявлению мозаичного типа нарушения у 40% детей, системного неусвоения сенсорных эталонов — у 12%, что позволило говорить о наличии у них задержки психического развития.

Результаты изучения оптико-пространственного гнозиса

Для обследования оптико-пространственного гнозиса были предложены игровые задания на сформированность ориентации:

- в схеме собственного тела;
- в пространстве.

Проба на ориентацию в схеме собственного тела не вызвала никаких затруднений — с ней успешно справились 96% детей. В пробе на ориентацию в пространстве в зависимости от состояния мелкой моторики пальцев и кистей рук были использованы наборы больших мягких кубиков, которыми можно манипулировать двумя руками, и маленьких деревянных, требующих включения



движений мелких мышц рук.

Как показало обследование, дети не сразу смогли понять предложенное им задание: сложить целостное изображение из четырех кубиков. Одни манипулировали кубиками (12%), другие просто рассматривали их (8%), третьи строили башню (24%). Правильно выполнили задание 56% детей. Помощь в виде накладывания кубика на изображение не дала результатов, так как дошкольники заглядывали на боковые стороны, недостаточно четко осознавая, какой именно предмет должен получиться. Действие по подражанию утомляло детей, они отказывались от последующего выполнения задания. Действенным оказался способ добавления кубика сначала с помощью экспериментатора, а потом и без него.

Интересен тот факт, что даже те дети, которые не смогли добавить ни одного кубика, брали руку экспериментатора и подвигали к кубикам, требуя сложить изображение. Так, Игорь П. (3 года 5 мес.), обращаясь к экспериментатору, указательным пальцем показывал на кубики и говорил: «Идя! Идя тап!» («Сложи! Сложи картинку!»), а увидев сложенное изображение, смеялся и хлопал в ладоши.

В следующей пробе дети должны были сориентировать-

ся на сюжетной картинке и выложить свою, аналогичную, соответственно разложив плоскостные изображения. Правильно выполнили задание 16% детей, у 84% наблюдались ошибки разного характера, а именно: у 4% получилось зеркальное выкладывание предметов, у 20 — несоответствующее выкладывание отдельных элементов, у 16 — раскладывание плоскостных изображений на свой вкус, у 12% — отказ от выполнения пробы. Правильно начинали, но не смогли довести выполнение задания до конца 48% детей.

Зеркальное выкладывание характерно в основном леворуким детям, которые начинали выкладывать изображение справа налево. Дети выкладывали плоскостные изображения на листе визуально, что свидетельствовало о непонимании содержания задания. Большинство ошибок было обусловлено неустойчивостью внимания дошкольников и их быстрой утомляемостью. Случаи зеркальности объяснялись нарушением симультанного анализа и синтеза. Можно предположить, что такие дошкольники могут иметь отставания в формировании правой и левосторонней ориентации, а также склонность к оптическим дисграфиям.

Таким образом, уровень развития оптико-пространствен-

ного гнозиса в форме ориентации детей в схеме собственного тела остается сохранным, а ориентация в пространстве оказывается недостаточно сформированной и требует соответствующей коррекционно-развивающей работы.

Результаты исследования зрительного восприятия дошкольников с НРР* и ОНР отражены в табл. 1.

Обобщая вышесказанное, можно определить основные факторы, негативно влияющие на полноценное развитие

Таблица 1

**Сравнительный анализ состояния сформированности
зрительного восприятия дошкольников
3—4 лет с НРР и ОНР**

Дошкольники с НРР	Дошкольники с ОНР
1	2
Предметный гнозис	
<i>Узнавание реальных предметов</i>	
Не вызывало затруднений	Не вызывало затруднений
<i>Узнавание предметов, изображенных на картинке</i>	
Правильное выполнение задания	Выкладывание карточек не под изображениями, а как продолжение ряда
<i>Узнавание предметов по силуэтному изображению</i>	
Безошибочное выполнение задания	Подбор картинок по сенсорно-привлекательным признакам (объединение по форме, цвету) и способом простых ассоциаций
<i>Узнавание предметов по контуру</i>	
Правильное выполнение задания	Подбор картинок по сенсорно-привлекательным признакам (объединение по форме, цвету)
<i>Узнавание картинок по пунктирному изображению</i>	
Безошибочное выполнение задания	В некоторой мере сложное задание, переход от диагностической к игровой ситуации
<i>Узнавание предметов по неполным изображениям</i>	
Единичные ошибки во время выполнения задания	Неоднородные показатели в зависимости от предлагаемого материала по степени близости опыту детей

* НРР — нормальное речевое развитие.



Окончание табл.

1	2
<i>Узнавание предметов в условиях зашумления</i>	
Единичные ошибки, обусловленные неустойчивостью внимания	Адекватное восприятие изображений в условиях зашумления прямыми вертикальными и горизонтальными линиями; очень сложное узнавание предметов в условиях зашумления точками
<i>Узнавание изображений, наложенных одно на другое (проба Понпельрейтера)</i>	
Единичные ошибки, обусловленные неустойчивостью внимания	Практически полное непонимание задания
<i>Восприятие цвета</i>	
Безошибочное выполнение задания	Восприятие контрастного цвета адекватно; задание вызывает истощение и переключение с диагностической ситуации на игровую
<i>Восприятие формы</i>	
Полная сформированность сенсорных эталонов, основных геометрических фигур	Умение сопоставлять плоскостные геометрические фигуры с их контурами и предметными изображениями, что указывает на полную сформированность сенсорных эталонов круга и квадрата; попытка вставить в квадратное отверстие треугольник
<i>Восприятие величины предметов</i>	
Безошибочное выполнение задания	Неустойчивость внимания, переключение с диагностической ситуации на игровую
Оптико-пространственный гнозис	
<i>Ориентация в схеме собственного тела</i>	
Безошибочное выполнение задания	Без затруднений
<i>Ориентация в пространстве</i>	
Безошибочное выполнение задания	Быстрая истощаемость и непонимание задания

зрительного восприятия детей, а именно: ограниченный запас знаний об окружающем мире, неустойчивое внимание и произвольность других психических процессов, значительная степень отвлекае-

мости и утомляемости дошкольников, их быстрое переключение с диагностической ситуации на игровую.

Детям четвертого года жизни с ОНР присуще несоответствие соотношения разных ви-

дов изображений (контурных, силуэтных, пунктирных, зашумленных) с реальными предметами в связи с учетом сенсорных (цвет, форма) или их случайных (привлекательность предмета) признаков. Материал, который близок опыту каждого отдельно взятого ребенка, воспринимается им значительно лучше при любых обстоятельствах, поэтому по необходимости его следует подбирать индивидуально.

Для дошкольников 3—4 лет с ОНР характерны:

- значительная легкость восприятия реальных предметов по сравнению с изображенными на картинке;
- недостаточное усвоение сенсорных эталонов фигур на фоне довольно высокой степени обучаемости, что проявлялось, например, в умении находить в окружающей действительности не только знакомые, но и незнакомые предметы аналогичной формы.

Предоставление детям дозированной помощи, которая в большинстве случаев носила организационный характер, способствовала достижению довольно высоких результатов.

Важно отметить и тот факт, что восприятие и практические действия дошкольников находятся в тесном взаимодействии и обуславливают уровень взаимного развития. Так, демонстрация практических действий,

использование реальных предметов, сюжетных картинок, которые объединяли предлагаемые изображения, вовлечение тактильного восприятия создавали позитивный эмоциональный фон и способствовали правильному выполнению заданий.

Несмотря на сохранность гностических зон зрительного участка мозга, сложные виды восприятия, требующие интегрированной деятельности моторных систем и мыслительных компонентов, нарушаются.

Таким образом, полная сформированность зрительного восприятия наблюдается у 20% детей четвертого года жизни с ОНР, базисные формы предметного гнозиса сохранены у 68, локальные нарушения зрительного восприятия в результате поражения лобных отделов мозга отмечаются у 12 (дети с моторной алалией), поражения вторичных отделов зрительной коры наблюдается у 8, общие темпы снижения психического развития обнаружены у 12, недостаточная сформированность моторной программы движений глаз при обследовании объекта зафиксировано у 32% исследуемых.

Итак, *состояние зрительной функции детей четвертого года жизни имеет свои специфические особенности*, но уровень сохранности у дошкольников зрительного ком-



понента, необходимого для усвоения денотативного значения слова, достаточен для полноценного формирования речи.

Результаты изучения слухового восприятия

Для изучения слухового восприятия дошкольников 3—4 лет с ОНР были предложены задания на дифференциацию звучания музыкальных игрушек сначала без использования ширмы, а затем сама проба. Задание заинтересовало детей и безошибочно его выполнить смогли 68% исследуемых. Часть дошкольников (20%) прислушивалась к звучанию музыкального инструмента ухом со стороны ведущей руки. Интересен тот факт, что некоторые дети, уловив ритм звучания той или иной игрушки, пытались голосом воссоздать его, а потом, отыскав нужную игрушку, воспроизводили звучание вместе с ней, и это вызывало у дошкольников огромный интерес. Следует отметить, что мальчики по сравнению с девочками чувствительнее к слуховым раздражителям. Аналогичное наблюдается и у детей с нормальным речевым развитием.

Результаты исследования слухо-пространственного восприятия

Данные эксперимента выявили наличие у дошкольников определенных трудностей в раз-

витии слухопространственного восприятия. При невербальном предъявлении задания на определение направления звучания музыкальных игрушек возникли трудности. Тогда при обследовании был задействован учитель-логопед группы, что значительно упростило работу и дало возможность в полной мере выявить уровень сформированности слухопространственного восприятия дошкольников.

Учитель-логопед звонил в колокольчик, а экспериментатор наблюдал за ребенком. Безошибочно выполнили задания 48% дошкольников. Так, Лена В. (3 года 4 мес.), взяв за руку экспериментатора, показывала указательным пальцем правильное направление звучания, приговаривая: «Дзи-дзя там!» («Колокольчик там!»). Часть детей (24%) растерянно смотрела на экспериментатора, с любопытством заглядывала в его руки, разыскивая колокольчик. Другие дошкольники или не понимали задания вообще (20%), или отказывались от его выполнения (8%). Различные показатели выполнения пробы указывали на индивидуальные особенности детей, их утомляемость.

Итак, проведенное исследование подтвердило тот факт, что восприятие у детей развивается в форме разнообразной познавательной предметной деятельности при активном участии взрослых.

Многие дети четвертого года жизни с ОНР — кинестетики, для которых очень важны касания, поглаживания, объятия. В связи с этим опора на тактильные ощущения, когда дошкольники имеют возможность манипулировать картинками или предметами, при выполнении проб стала необходимой и действенной.

Предлагаемые задания были не только диагностическими, но и обучающе-коррекционными, поскольку ребенок имел возможность сопоставлять объекты, которые им воспринимаются, с перцептивными эталонами (например, во время восприятия формы — с геометрическими фигурами, цвета — с основной спектральной гаммой и т.п.). Результаты исследования показали, что когда ребенком усвоены только определенные эталоны, он очень четко и точно воспринимает признаки предметов, совпадающие с этими эталонами. Однако другие признаки, для которых эталоны еще не были усвоены или усвоены неточно, воспринимаются часто ошибочно, в результате чего малоизвестные характеристики как бы приравниваются к существующим эталонам и происходит своеобразная генерализация признаков предметов.

Сравнительный анализ состояния сформированности разных видов восприятия младших дошкольников с НРР

и ОНР представлен в табл. 2.

Таким образом, нарушение сформированности разных видов восприятия у детей четвертого года жизни с ОНР было обусловлено:

- локальными поражениями незрительных зон коры головного мозга (лобная доля, зона перекрытия анализаторов и др.) (по данным энцефалограмм) (24%);
- когнитивной недостаточностью, которая проявляется в снижении основных познавательных процессов (внимания, памяти, мышления) и замедлении общих темпов психического развития, недостаточности интеллектуального действия прогнозирования (12%);
- отсутствием опыта целенаправленной работы с наглядным учебным материалом, недостаточной сформированностью выполнения познавательных, ориентировочных, игровых действий, ограниченностью представлений об окружающем, предусмотренных Базовой программой развития ребенка дошкольного возраста «Я в Мире» [2] (72%).

Достаточная сохранность у детей четвертого года жизни с ОНР зрительного восприятия, трудности формирования у них слухового восприятия, значительное отставание в развитии пространственного восприятия



Таблица 2

**Сравнительный анализ состояния сформированности
разных видов восприятия дошкольников
3—4 лет с НРР и ОНР**

Дошкольники с НРР	Дошкольники с ОНР
<i>Зрительное восприятие</i>	
Возможность достаточно длительной фиксации на объекте (до 10 с), зрительный анализ и синтез частей предмета; использование тактильных ощущений отвлекает от восприятия	Поверхностность, фрагментарность, выделение второстепенных признаков предмета; использование тактильных ощущений улучшает восприятие
<i>Слуховое восприятие</i>	
Высокая концентрация на задании, но возможны незначительные отвлечения; отсутствует необходимость прислушиваться одним ухом со стороны ведущей руки	Избирательность, высокая зависимость от внешних раздражителей до полного «выключения» с задания; потребность прислушиваться одним ухом со стороны ведущей руки
<i>Восприятие пространства</i>	
Четкая ориентация в схеме собственного тела, дифференциация понятий «вверху — внизу», определение местонахождения звукового сигнала	Сформированная ориентация в схеме собственного тела, нечеткие представления о пространственном расположении предметов, трудности в определении направления звучания музыкальных игрушек

говорят о необходимости целенаправленной работы практического психолога.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Аминев Г.А. Вероятностная организация центральных механизмов речи. Казань, 1972.
2. Базовая программа развития ребенка дошкольного возраста «Я в Мире» / Науч. ред. и сост. Е.Л. Кононко. Киев, 2008.
3. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.
4. Владимиров А.Д. Электрографические методы исследования

движений глаз и возможности их применения в клинике локальных поражений головного мозга: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1970.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2008.

6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2006.

7. Рибцун Ю.В. Изучение предметного гнозиса младших дошкольников с ОНР // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Мат-лы науч.-практич. конф. (7—8 декабря 2010 г.) / Под ред. Е.С. Романовой, С.М. Валявко. М., 2010.



Формирование практических предпосылок к освоению навыка письма у детей 4–6 лет с ОНР

КРЯЖЕВСКИХ (ПЕПЕЛЯЕВА) Е.Г.,

преподаватель кафедры логопедии ПГПУ, г. Пермь

Одним из важнейших видов учебной деятельности ребенка-первоклассника является овладение навыком письма. Письмо и чтение — основная база и средство дальнейшего обучения (И.Н. Садовникова, 2005). Возникающие при обучении трудности обусловлены неподготовленностью детского сознания и детской руки к процессу письма.

Письмо как вид деятельности имеет сензитивные периоды в своем развитии. Предпосылки развития навыка письма формируются на этапе дошкольного детства. К ним относится сформированность практических функций, на которые, к сожалению, логопедическая практика недостаточно ориентирована. Учитель-логопед в большей мере занимается развитием орального, артикуляционного праксиса и формированием графического навыка как такового. На необходимость развития более глубоких структур указывают М.М. Кольцова, А.Р. Лурия, В. Пенфилд и др. В современной логопедической

практике с решением данной проблемы связаны разработки общих направлений развития ручной моторики (В.К. Воробьева, 2001; Л.В. Лопатина, 2001 и др.).

В условиях современной ситуации развития образования школа требует раннего овладения навыками письма, что не соответствует функциональным возможностям детей этого возраста. У них очень часто с запозданием формируются итеративные движения (ползание, ходьба, бег), несимволический предметный праксис (навыки самообслуживания, рисование, лепка), что ведет к специфическим особенностям в созревании зон мозга, ответственных за основные двигательные, речевые навыки, элементарные мыслительные операции, память, эмоции.

Актуальность выбранной темы обусловлена двумя рассмотренными составляющими: социально-педагогической и психофизической. По нашему мнению, имеющиеся противоречия не могут полноценно решить проблему форми-



рования гармонично развитой личности, коррекции речевых нарушений и подготовки детей к школьному обучению — овладению навыками письма.

Основные теоретические положения в области физиологии (В.Н. Бехтерев, И.А. Скворцов, А.Д. Ухтомский), нейропсихологии (Т.Г. Визель, А.Р. Лурия), дошкольной (А.И. Леонтьев), и коррекционной педагогики (Е.Н. Мастюкова, З. Тржесоглава), логопедии (проекты программ Н.В. Нищевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной) определили задачи и направления коррекционной работы. На основе анализа полученных данных был создан дополнительный блок задач по формированию у детей базисных предпосылок к коррекции речевой функции, т.е. развитию практических функций, основанных как на общедидактических, так и на специальных принципах обучения и развития, к которым относятся:

- общедидактические: воспитывающие характер обучения, научность, последовательность, доступность, наглядность, сознательность, активность, прочность;
- специальные:

- онтогенетический, когда, логопедическое воздействие строится с учетом направления вектора развития ребенка «снизу вверх», а процесс коррекции речевых наруше-

ний (артикуляционного праксиса) должен проходить на фоне развития несимволического и символического предметного праксиса, орального праксиса, обеспечивая практические предпосылки для овладения таким сложноорганизованным учебным навыком, как письмо;

- принцип комплексности, когда процесс коррекционного воздействия понимается как система формирования личности в целом. Задача по развитию (если функция в сензитивном периоде развития) и коррекции (если к моменту включения ребенка в процесс наблюдается недоразвитие или искаженное развитие функции) праксиса решается в комплексе с другими коррекционными задачами;

- принцип системности, когда произвольные движения и действия формируются с учетом знания степени функциональной зрелости, характера обучения и воспитания ребенка, специфики его речевого развития;

- принцип дифференцированного подхода, когда учет структуры речевого дефекта, особенностей эмоционально-волевой сферы определяет как содержание материала, так и методы и приемы.

Систематизация основных направлений логопедического воздействия и общедидакти-

ческих и коррекционных принципов в процесс коррекционно-развивающей работы позволила выявить три блока задач:

I блок (общеобразовательный):

- 1) активизировать и пополнять словарь по темам;
- 2) развивать грамматический строй речи;
- 3) обучать навыкам связной речи.

II блок (коррекционно-развивающий):

1) развивать и корректировать развитие невербальных функций:

- практических (символический, несимволический предметный праксис, кистевой, пальцевой, оральный);
- гностических (слухового, тактильного, зрительного, пространственного восприятия);
- мнестических процессов (слуховой, зрительной, мускульной памяти);
- темпоритмическую организацию речи;
- диафрагмально-речевое дыхание;

2) корректировать речевые функции на всех уровнях языковой системы:

- фонетической (артикуляционный праксис);
- лексической (расширение пассивного словаря и активизация активного словаря);
- морфологической;

— синтаксической;

— развивающей умение пользоваться речевыми средствами в общении.

III блок (воспитательный):

1) содействовать личностному росту ребенка, формировать уверенность в своих силах;

2) воспитывать интерес и внимание к слову, собственной речи и речи окружающих;

3) развивать коммуникативные способности;

4) воспитывать потребность в правильных и красивых произвольных движениях.

Достижение цели проходит в три этапа, задачи каждого блока реализуются в разных формах работы: индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях, логопедических разминках, коррекционных часах; при закреплении воспитателем совместно с социально-педагогическими службами навыков в коррекционно-развивающих играх и режимных моментах. Неотъемлемая часть работы с детьми с нарушениями речи — не только педагогическое и психологическое сопровождение, но и медицинское — лечебный, логопедический массаж, лечение по показаниям невролога, психиатра, ортопеда.

Раскроем направления работы на каждом этапе.

Главной задачей *первого этапа* выступает обучение выполнению простых движе-



ний на уровне макромоторики (речь с движением), кистевого праксиса (игры на развитие движений кисти), орального и артикуляционного праксиса (упражнения на формирование кинестетической и кинетической основы движений); развитие чувствительности осязания (использование сухих бассейнов, фигур из наждачной бумаги).

Содержание первого этапа:

- выполнение простых инструкций — речь с движением для развития несимволического праксиса;
- выполнение простых упражнений для развития ручной моторики, силы кистей рук и мышечного тонуса — игры с мячом (чуть меньше волейбольного), с предметами, кистевым эспандером;
- выполнение простых движений изолированными пальцами — упражнения с мозаикой, бусами;
- формирование способности выполнять пассивную гимнастику и навыков самомассажа;
- работа с ритмом, формирование слогоритмической структуры слова.

К концу первого этапа макромоторика ребенка становится более уверенной, а действия — координированными. Внимание приобретает более устойчивый характер, развивается слуховой

и тактильный гнозис, появляется интерес к результатам движений, потребность выполнять их в соответствии с образцом. Это позволяет перейти к отработке основных качеств движений и формированию микродвижений кисти, пальцев.

На *втором этапе* акцент переносится на осознанность выполнения упражнений, развитие кинестетического праксиса и мускульной памяти (штриховка).

Содержание второго этапа:

- выполнение сложных инструкций, буквоупражнений для развития крупной моторики;
- развитие точности кинестетического праксиса: игры с мячом (чуть больше теннисного);
- развитие пальцевого осязания, сложных двигательных актов с помощью штриховки, работа в тетрадах в крупную клетку, выполнение букв руками;
- динамическая организация работы языка, других органов артикуляции;
- активная работа по постановке звуков в соответствии с индивидуальными коррекционными маршрутами.

Таким образом, на втором этапе дети успешно овладевают символическим праксисом, движения становятся более осознанными, что позволяет

повысить требования к их качеству, больше внимания уделять развитию сознательного контроля за выполнением движений и формированием тонко дифференцированных движений.

На *третьем этапе* внимание уделяется совершенствованию качеств движений, непосредственной подготовке к овладению навыком письма: развитию мускульной (штрихование построенных фигур с помощью линеек-трафаретов) и тактильной памяти (ощупывание букв из наждачной бумаги); формированию графомоторных функций (освоение вертикальной, горизонтальной, наклонной линий, рисование овалов, полукругов, кругов, зигзагов).

Крупная моторика выступает как вспомогательное средство для развития символического праксиса.

Содержание третьего этапа:

- формирование позы пишущего через работу с мячом (чуть больше теннисного), специальных упражнений и работу в тетрадах в клетку, узкую линейку;
- совершенствование кистевого и пальцевого праксиса;
- совершенствование орального праксиса и формирование артикуляционного в соответствии с индивидуальными коррекционными программами.

Таким образом, к концу третьего этапа движения становятся более координированными и точными на всех уровнях. Дети выполняют их целенаправленно, сознательно, для них важен результат. Уровень развития артикуляционного праксиса приближен к норме.

Так поэтапно формируются практические предпосылки, обуславливающие развитие активной речи, правильно оформленной в звуковом, лексическом, морфологическом и синтаксическом плане, и других высших психических функций, что подготавливает детей к освоению письменной речи.

Работу по развитию моторного праксиса целесообразно начинать как можно раньше, ведущей линией в его формировании должно быть развитие общей моторики. Для детей старшего дошкольного возраста важным направлением являются развитие мелкой моторики и подготовка к школе (ведение тетрадей по письму и формирование графических навыков). Формирование орального праксиса в младшем и среднем возрасте обеспечивает развитие артикуляционного праксиса в старшем дошкольном возрасте, что позволяет успешно справляться с грубыми нарушениями произношения детей и подготовить их к школьному обучению — овладению навыками письма.



Игровые приемы В.А. Кайе в логопедической практике

ШИРИКОВА О.А.,

учитель-логопед ГОУ д/с № 2173, Москва

В последнее время в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками значительно возрос интерес к новым технологиям. Так, использование на занятиях с детьми, имеющими речевые нарушения, авторской методики В.А. Кайе [4] дает широкий простор и большие возможности для всестороннего развития дошкольников и предназначена для детей с широким возрастным диапазоном (от 3 до 11 лет). В ней представлены материалы для занятий и игр с дошкольниками и младшими школьниками по детскому конструированию и экспериментированию с природным и бытовым материалом.

Самая главная особенность занятий и игр — *вариативность*: игра может легко видоизменяться, что позволяет развивать у детей гибкость ума, фантазию, творческие способности. Игровые приемы и средства просты в использовании, креативны и безопасны. Дети сами могут придумывать и создавать игры из подручного материала (пробок, крышек, пищевой фольги, банок из-под йогуртов, майонеза, бельевых прищепок

и других предметов). Материал, применяемый для игр, экологически чистый (дерево, бумага, картон).

В нашем детском саду для исправления речевых, психических, сенсомоторных и социально-личностных недостатков у старших дошкольников мы используем модифицированные нами комплекты авторских игр: «СтройКайе», «Колечки», «Вертокрыл».

Игровой набор «Колечки», изготовленный из дерева, состоит из 50 разноцветных колечек и представляет собой систему из одного элемента — кольца, функциональность которого в игре наращивается в зависимости от количества исходных элементов. Набор отвечает основному признаку развивающей предметно-игровой среды, т.е. функционально моделирует развитие детской игровой деятельности и помогает ребенку использовать информацию, имеющуюся у него с определенной частью его опыта и жизненного кругозора. Технологический процесс, лежащий в основе игрового использования набора «Колечки», — ориентировочно-исследовательская ак-



тивность, экспериментирование с кольцами, моделирование с опорой на кольца (их динамические и статические свойства) тех или иных образов, возникающих в воображении ребенка. Этот набор представляет собой многофункциональную игровую систему, пригодную для конструирования, сюжетно-ролевых игр, легко сочетающуюся с другими предметами игры.

Приведем примеры некоторых из них.

- **«Играем в слова»** (развитие активного словарного запаса детей).

Логопед кладет перед ребенком колечко любого цвета (например, красного), ребенок должен назвать предмет такого же цвета и качество этого предмета (какой он?). Дети делятся на команды и соревнуются, кто быстрее и точнее расскажет про свой предмет.

Инструкция. «Какого цвета твое колечко? Придумай предмет красного цвета. Опиши свой предмет».

- **«Запомни фигуру»** (развитие зрительно-предметного восприятия и произвольной памяти).

Детям предлагается запомнить и построить четыре фигуры, составленные из колечек разного цвета (красный квадрат, синий и желтый круги, зеленый треугольник). Выигрывает тот, кто правильно запомнил все фигуры и порядок их расположения.

Инструкция. «Собери фигуры, которые ты запомнил».

- **«Сделай так же»** (развитие внимания, воображения).

Логопед предлагает детям собрать фигуру по образцу (например, снежинку) и пофантазировать, на что похожа эта фигура? (Например, она похожа на звездочку, паучка, солнышко, лампочку и т.д.)

Инструкция. «Собери фигуру. Пофантазируй и расскажи, на какой предмет она похожа».

Строительный набор «Строй-Кайе» служит для индивидуальной или коллективной игры детей в возрасте от 3 до 11 лет, состоит из 44 деревянных элементов, имеющих шесть вариантов формы (геометрические фигуры). Размеры элементов кратны друг другу. Каждый вариант формы элемента выполнен в четырех основных цветах (красный, желтый, синий, зеленый). Набор предназначен для формирования у детей конструктивной деятельности, а также позволяет ставить перед ребенком чисто дидактические задачи: сборка конструкций по заданию взрослого или образцу. Собранные конструкции могут быть статичными или подвижными.

Рассмотрим несколько примеров игр.

- **«Конкурс проектов»** (развитие связной речи, творческого воображения, мелкой моторики).



Логопед просит детей придумать и построить картину из предложенных деталей конструктора. Игроют четверо: двое строят композицию из шести элементов: (кубы) зеленый, желтый, красный; (палатки) синяя низкая, красная низкая, синяя высокая; двое входят в состав жюри. По окончании строительства проекта жюри выбирает победителя. Затем члены жюри меняются ролями с игроками. Выигрывает команда, которая быстрее построит свою композицию и лучше о ней расскажет.

Инструкция. «Расскажи, что будешь строить».

Далее дети приступают к выполнению задания, а затем команды рассказывают о своей постройке.

• **«Собери сказочного героя»** (развитие мелкой моторики, воображения).

Логопед предлагает детям разбиться на пары (на две команды), совместно придумать и составить из деталей конструктора как можно больше сказочных героев (Змей Горыныч, Царевна-лягушка, аленький цветочек и т.д.). Можно предложить описать этих героев, их характер, настроение, внешний вид. Выигрывает команда, которая придумает больше героев и лучше о них расскажет.

Инструкция. «Расскажи, каких сказочных героев ты

знаешь? Построй своего любимого сказочного героя». По команде логопеда дети приступают к выполнению задания.

• **«Отгадай предмет»** (развитие внимания, лексико-грамматического строя речи).

Логопед предлагает детям разбиться на пары и отгадать детали конструктора, выложенные на столе: кубики, прямоугольники, треугольные палатки, уголки. Один игрок берет любую деталь конструктора и прячет за спину, другой игрок старается на ощупь отгадать ее. Выигрывает та пара, которая больше отгадала деталей.

Инструкция. Первому игроку: «Закрой глаза и не подглядывай». Второму игроку: «Возьми любую фигуру и спрячь за спину». Первому: «Открой глаза, протяни руку к другу и попробуй отгадать эту фигуру».

Игрушка «Вертокрыл» представляет собой полоску с закругленными краями, изготовленную из бумаги или картона (белого или цветного) и предназначенную для запуска вверх с различной траекторией полета (горизонтальной или вертикальной). Ее отличительная особенность — простота конструкции и легкость изготовления, разнообразие формы и размера, траектории и высоты полета. «Вертокрыл» дает

широкие возможности для фантазии и экспериментирования с запусками.

Игры с использованием данной авторской игрушки.

- «Угадай-ка» (развитие звукового анализа слова).

Дети делятся на пары — команды. Логопед запускает вверх «вертокрылы» — полоски с изображенными на них предметами: улитка, аист, игла, мак, дом, шапка, звезда, луна, корабль, бабочка, цапля, радуга. После приземления полосок дети называют предметы на картинках-вертокрылах и звук, на который начинался предмет. Выигрывает пара, которая правильно назовет больше звуков.

Инструкция. «Я покажу вам картинки. Они волшебные — умеют летать как самолет. Смотрите! (Логопед запускает вверх вертокрылы, полоски приземляются.) Дети по очереди называют предмет на картинке и звук, на который начинается это слово.

- «Помоги пилоту» (развитие лексического и синтаксического строя речи детей, внимания).

Логопед предлагает детям несколько слов, напечатанных на полосках-вертокрылах: например «Мама, суп, варит, овощной». И запускает вверх все вертокрылы. После приземления все слова в предложении перепутались, детям

предлагается помочь пилоту придумать предложение с этими словами. Количество слов в предложении может варьироваться с учетом возраста детей. Дети работают в парах и соревнуются, чья пара быстрее составит и прочитает предложение.

Инструкция. «Помоги пилоту правильно составить предложение».

Психолого-педагогическое изучение детей с ОНР показало, что эти игровые наборы доступны им и любимы ими. Они создают приподнятый эмоциональный фон и способствуют проявлению разнообразных чувств и эмоций: снятию напряжения, чувству удовлетворения, радости, повышению самооценки, позволяют естественным и спонтанным образом проявлять свои чувства, т.е. благотворно влияют на психоэмоциональное состояние ребенка.

Кроме того, они оживляют общение детей друг с другом и педагогом, позволяют создавать неповторимые композиции творческого характера, что способствует развитию памяти, внимания, воображения, мышления, интеллекта, пространственной ориентировки. Занятия с использованием этих игровых приемов развивают у детей аккуратность, точность, наблюдательность, сообразительность, ловкость,



находчивость, сдержанность, увлеченность. При их использовании тренируются тонкие движения пальцев, что является мощным физиологическим средством стимуляции развития речи и интеллекта ребенка. Занятия способствуют формированию и развитию компенсаторных фондов.

В процессе игр с авторскими игровыми наборами дети чаще пользовались диалогической речью, чем в обычной ситуации, в ходе игр у многих детей манипулятивные действия с предметами менялись на игровые, прослеживалось увеличение эмоционального отклика на поведение сверстников. Игровые приемы В.А. Кайе вносят разнообразие в логопедические занятия с детьми с ОНР, расширяют предметно-развивающую среду, заметно повышают качество речевой работы и потому могут использоваться в детском саду на индивидуальных

и групповых занятиях с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с ОНР. М., 2004.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в дошкольном возрасте. М.; СПб., 2008.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 2006.
4. Кайе В.А. Занятия по конструированию и экспериментированию с детьми 5—8 лет. М., 2008.
5. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. М., 1994.
6. Смирнова О.Е. Межличностные отношения ребенка от рождения до 7 лет. М.; Воронеж, 2001.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. 2006. № 2. С. 57—68.

Уважаемые коллеги! Предлагаем вашему вниманию книгу

ЗАНЯТИЯ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ И ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЮ С ДЕТЬМИ 5—8 ЛЕТ

Автор — Кайе В.А.



В пособии представлены материалы для занятий и игр с дошкольниками и младшими школьниками по детскому конструированию и экспериментированию с природным и бытовым материалом. Занятия направлены на развитие экспериментальной, поисково-познавательной и исследовательской деятельности в процессе игры. Могут проводиться как в детских садах и школах, так и дома. Материал предполагает большую вариативность использования с учетом индивидуальных особенностей и возраста детей.

Современные технологии логопедической работы с детьми, имеющими стертую форму дизартрии

МАКАРОВА Е.В.,

аспирант кафедры коррекционной педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита

Теоретическое и практическое изучение проблемы преодоления дизартрии осуществляется не только в логопедическом, но и в неврологическом и психологическом аспектах.

В современной логопедии вопросам диагностики и коррекции стертой дизартрии уделяется большое внимание, что обосновывается широкой распространенностью этого нарушения в популяции детей с отклонениями в речевом развитии. Согласно данным Е.Ф. Архиповой [1], дети со стертой дизартрией составляют 50% от общей наполняемости групп для детей с общим недоразвитием речи и 35% — в группах для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Изучение стертой дизартрии — предмет исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин. Однако вопрос терминологии данного нарушения в разных направлениях исследований трактуется по-разному. Нарушение звукопроизноси-

тельной и просодической сторон речи связано с органическим поражением центральной и периферической нервной системы [2]. В связи с этим разные исследователи для обозначения данного нарушения используют различные термины: артикуляторная диспраксия (М. Морлей, 1957); центральная, органическая или усложненная дислалия (М. Зеeman, 1961; Л.В. Мелехова, 1967); сложное косноязычие (О.В. Правдина, 1960, М.Г. Геннинг, 1967). Долгое время в практике логопедической работы недостатки произношения относили по внешнему проявлению к дислалии. Поскольку это нарушение занимает промежуточное положение между дислалией и дизартрией, в отечественной специальной литературе для его обозначения используют термин «стертая дизартрия», предложенный О.А. Токаревой (1969), а в иностранной литературе термин «речевая или артикулярная диспраксия развития» — «developmental apraxia of speech (DAS)» (Darley F., Yoss R.,



Square P., Mondelaers B. У. Е. et al). Для обозначения малой (стертой) степени дизартрии Г.В. Чиркиной и И.Б. Карегиной был введен термин «минимальные дизартрические расстройства» [1].

В педагогической литературе минимальные проявления дизартрии чаще обозначаются как «стертая дизартрия». Л.И. Беякова и Н.Н. Волоскова используют оба эти термина как равноценные [3]. В последнее время часто встречается термин «легкая степень псевдобульбарной дизартрии».

Выбор термина остается дискуссионным, в связи с тем что имеющееся терминологическое обозначение этого речевого нарушения не отражает клиническую и нозологическую самостоятельность данной группы речевых расстройств.

К основным направлениям логопедической работы образовательного учреждения относятся диагностические, коррекционные и профилактические методы.

Этиология и патогенез стертой дизартрии не позволяют выполнять какие-либо меры профилактики данного речевого нарушения, так как оно, прежде всего следствие внутриутробного, перинатального или раннего органического поражения мозга. Патогенетическая взаимосвязь

отклонений в моторном, психическом, речевом и коммуникативном онтогенезе выявляется в нарушении интеграции в процессе развития всех видов восприятия: перцептивного, зрительного, слухового, тактильного и т.п. Особенности деятельности мозга не дают возможности получить своевременной достаточно полной информации о внешнем мире, что приводит к вторичной задержке развития психических функций, речи и в целом личности таких детей [3].

С ориентацией на оказание ранней помощи детям в современной логопедии была разработана педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии (Т.Н. Гирилук, 2007). Коррекционно-педагогическая работа по преодолению задержки речевого развития заключалась в формировании моторной, сенсорной, умственной и речевой сфер. Т.Н. Гирилук выделила следующие направления коррекционно-развивающей работы: укрепление соматического здоровья, формирование моторной сферы, развитие психологической базы речи, развитие импрессивной и экспрессивной речи, работа с родителями и педагогами [4].

От логопеда зависят точность постановки диагноза с учетом неврологического заключения,

выбор коррекционного «маршрута», своевременность начала оказания помощи, профилактики возможных проблем социализации и трудностей дальнейшего обучения, особенно дисграфии и дислексии. В связи с этим, особенно интересна диссертационная работа В.И. Киселёвой [10], предложившей поэтапную подачу материала в соответствии с этапами формирования мозговой деятельности: снизу — вверх, справа — налево, спереди — сзади. Коррекционная программа включает следующие этапы работы: развитие общей, тонкой и артикуляционной моторики, просодической стороны речи, пространственных отношений, фонематического восприятия; постановку, автоматизацию и введение в речь отсутствующих или нарушенных звуков; развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи; обучение чтению; подготовку к письму.

Важно отметить, что при постановке диагноза нарушения звукопроизношения при стертой дизартрии без углубленного обследования часто принимают за дислалию. Коррекция звукопроизношения при дизартрии вызывает определенные трудности, на которые впервые обратил внимание Г.Г. Гуцман. Позже этим вопросом занимались Р.И. Мартынова, Е.Н. Правдина-Винарская, Е.Ф. Соботович, А.Ф. Черно-

польская, М.Б. Эйдинова и многие другие. Современные представления о дифференциации дислалии и дизартрии учитывают несколько факторов: физический (анатомический), неврологический и психолого-педагогический, лингвистический (Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова).

При первичном обследовании звукопроизношения детей, у которых имеются полиморфные нарушения и очевидна картина фонетико-фонематического недоразвития речи или общего ее недоразвития, следует проводить ряд дополнительных исследований с целью выявления дизартрического компонента. Так, при обследовании артикуляционной моторики необходимо применять функциональные пробы с повышением в течение продолжительного времени нагрузки в виде ускорения темпа, ритма, удержания заданной пробы. При низких показателях выполнения проб к работе следует привлекать невролога для уточнения неврологической симптоматики и оказания медицинского воздействия.

Своевременное выявление дизартрического компонента позволит правильно построить тактику коррекционно-логопедического воздействия, сэкономить время преодоления дефектов речи, быстрее получить результаты коррекционного процесса, ребенку и родителям



увидеть эффективность логопедических занятий — залога положительного отношения и желания двигаться дальше, совершенствовать результаты.

Вопросами коррекции стертой дизартрии занимались многие специалисты: Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, М.Е. Мастюкова, О.В. Правдина, К.А. Семёнова, Н.В. Серебрякова, отмечающие необходимость проведения специфической целенаправленной работы по развитию общей, артикуляционной моторики, мелкой моторики пальцев рук, а также пальчиковой гимнастики, дыхательных и голосовых упражнений.

Коррекционный процесс имеет свои специфические особенности, заключающиеся в трудностях автоматизации поставленных звуков (Е.Ф. Архипова, Г.В. Гуровец, М.В. Ипполитова, С.И. Маевская, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович и др.). Для оптимизации процесса автоматизации звуков при стертой дизартрии Т.В. Сорочинская [13] предлагает включать пальчиковые упражнения на аппликаторе Кузнецова. При произнесении звуков в слогах, словах дети последовательно прожимают пальцы руки на этом приборе. Слоговые упражнения с постепенным наращиванием числа слогов используют с попеременным ударением. В период закрепления

большую помощь оказывает неоднократное повторение слов, включающих заданный звук. Постепенно, после отработки звуков в словах, они включаются в тексты.

В работах И.Б. Карелиной [9] оптимизирующим средством при коррекции выступает лечение движением, так называемая кинезитерапия. Предложенная этим автором система занятий представляет собой последовательный цикл упражнений с поэтапной отработкой и постепенным усложнением действий ребенка с одними и теми же языковыми единицами и последующим повторением этого цикла на более высоком уровне, что способствует формированию у детей с минимальными дизартрическими расстройствами языковых и двигательных стереотипов.

В работе О.Ю. Федосовой [15] основополагающими служат дифференцировка последовательности отработки звуков и их автоматизация в зависимости от ведущего неврологического симптома — гипо- или гипертонуса.

Согласно анализу исследований последних лет, рассматривающих проблемы поиска новых путей коррекции нарушения у дошкольников с ОНР, можно выделить такое направление логопедической работы, как применение компьютерных [7] и педагогических техноло-

гий по формированию самоконтроля речевой деятельности [11]. Алгоритм преодоления общего недоразвития речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, предложенный Г.М. Кринициной, имеет следующую схему: усвоение фонетического строя с комплексом артикуляционных и акустических характеристик каждой фонемы; овладение различными моделями словообразования и словоизменения в процессе автоматизации и дифференциации звука в словах; практическое внедрение усвоенных способов формирования в структуру последовательной работы над предложением при автоматизации во фразе. При реализации основных направлений коррекционной работы автором были разработаны и применены серии материализующих средств самоконтроля.

Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи «Игры для Тигры», разработанная Л.Р. Лизуновой [7], получила большую распространенность в практике логопедической работы. Одноименная компьютерная программа снабжена учебно-методическим пособием для совершенствования обучения студентов и педагогов особенностями языкового и речевого развития детей с легкой степенью дизартрии.

Системное логопедическое воздействие, направленное на

коррекцию нарушений языкового и речевого развития у детей, с использованием компьютерной технологии позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса [7]. Для этого необходимы деятельностный подход к коррекции нарушений развития, полисенсорное воздействие, интерактивная форма обучения, а также обеспечение психолого-педагогических условий создания положительной мотивации ребенка к занятиям. Л.Р. Лизунова выделяет четыре цикла применения компьютерной технологии в коррекционном процессе: ознакомительно-адаптационный, коррекционно-образовательный, воспитательный и творческий.

Сложный комплекс нарушений при стертой форме дизартрии отрицательно сказывается на продолжительности коррекционного процесса, особенно на этапе автоматизации звуков, где детям приходится выполнять однообразные, повторяющиеся задания, что способствует их быстрой утомляемости, пресыщаемости, и как следствие, снижению интереса, общей мотивации к посещению логопедических занятий. Затянутый коррекционный процесс отрицательно влияет и на отношение родителей к логопедической рабо-



те, которые перестают верить в эффективность занятий.

Анализ методической и теоретической литературы по вопросам коррекции стертой формы дизартрии помог разработать комплекс упражнений с использованием компьютера по автоматизации поставленных звуков в словах.

Как указывает Е.Ф. Архипова [1], этап автоматизации звука представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном по сложности лингвистическом материале до полного упрочнения навыка. При стертой дизартрии отмечаются дефектные артикуляционные навыки и умения. Основопологающим в работе логопеда, по ее мнению, является процесс формирования новых навыков и умений в ходе коррекционного обучения.

Разработкой способов и этапов автоматизации звуков занимались М.Ф. Фомичёва, М.Е. Хватцев. Индивидуальный подход коррекции звуков при дизартрии впервые разработали М.В. Ипполитова и Е.М. Мастюкова. Определенную последовательность процесса автоматизации предложили Г.В. Гуровец и С.И. Маевская. При подборе лексического материала для автоматизации звуков целесообразно использовать данные А.К. Марковой о последовательности появления

стечения звуков в онтогенезе. Е.Ф. Собонович в своих исследованиях определила роль фонематического слуха в процессе автоматизации звуков. По мнению Т.Б. Филичевой, необходимым условием успешной автоматизации звуков является постепенное и систематическое повышение темпа речевых упражнений. Иной подход к автоматизации звуков при дизартрии встречается в работах Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой. Согласно их рекомендациям начинать автоматизацию вновь сформированного звука следует со структуры слогов гласный—согласный, затем согласный—гласный.

Автоматизация звука начинается с включения звука в слоги, затем можно переходить на автоматизацию звука в словах. Как уточняет Е.Ф. Архипова, при включении автоматизируемого звука в слова необходимо предусматривать ряд требований к лексическому материалу: максимальное содержание закрепляемых звуков, отсутствие в речевом материале неправильно произносимых ребенком звуков, смысловая доступность лексического материала [1].

При создании компьютеризированных заданий важно учитывать современные требования к созданию и применению информационных технологий в дошкольном образовательном учреждении [4].

В разработанном комплексе представлены упражнения для работы над словарем, формирования обобщающих понятий, суффиксального образования слов и развития глагольной лексики, над прилагательными и словами-антонимами. В упражнениях по каждому из направлений необходим тематический подход, подбор определенной лексической темы, обобщающего понятия, например: «Овощи, фрукты, ягоды», «Дикие животные, птицы», «Домашние животные, птицы», «Инструмент», «Одежда, головные уборы, обувь», «Мебель и посуда», «Бытовой прибор», «Растения», «Транспорт», «Профессии». Слова к каждому заданию подбираются в соответствии с наличием в слове звуков [с], [з]; [с'], [з']; [ц]; [ш], [ж]; [ч], [щ]; [л], [л']; [р]; [р'].

Например, при формировании обобщающих понятий *овощи, фрукты, ягоды* выбирается категория, к которой относится автоматизируемый звук (например, [р]). На экране появляется подписанная картинка с изображением овоща, фрукта или ягоды и три корзинки, в одной из них овощи, во второй — фрукты, в третьей — ягоды. Ребенок называет картинку, определяет, к какой категории она относится, выбирает соответствующую корзину. Если ребенок правильно назвал и щелчком

мышы выбрал верную корзину, на экране появляется следующая подписанная картинка и три корзинки. При верном выборе заключительной картинки на экране появляется улыбающийся «смайлик». На каждую звуковую категорию ([с], [з]; [с'], [з']; [ц]; [ш], [ж]; [ч], [щ]; [л], [л']; [р], [р']) приходится не менее шести картинок.

Таким образом, с помощью подобных компьютерных заданий на индивидуальных занятиях закрепляется правильное произношение автоматизируемого звука в словах, обогащается словарь, закрепляются в словаре слова-обобщения, поддерживается положительная мотивация к посещению логопедических занятий, формируются навыки поведения и работы за компьютером. Компьютерные задания соответствуют санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.2660-10.

Автоматизация поставленного звука в словах определенной лексической темы удобна тем, что слова, отрабатываемые на логопедических занятиях с применением компьютерных заданий, довольно часто встречаются в речи детей на других занятиях по данной лексической теме. Таким образом, обеспечивается возможность выработки навыка употребления слова с правильно звучащим автоматизируемым звуком.



Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2010.

2. *Архипова Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей: Учеб. пособие для студ. вузов. М.; Владимир, 2006.

3. *Белякова Л.И., Волоскова Н.Н.* Логопедия. Дизартрия. М., 2009.

4. *Гурилюк Т.Н.* Педагогические технологии по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.

5. *Горвиц Ю.М.* и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М., 1998.

6. *Лизунова Л.Р.* Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: Дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2004.

7. *Лизунова Л.Р.* Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи «Игры для Тигры»: Учеб.-метод. пособие / Изд. 2-е, доп. и перераб. Пермь, 2009.

8. *Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): Учеб. пособие. СПб., 2001.

9. *Карелина И.Б.* Логопедическая работа с детьми с мини-

мальными дизартрическими расстройствами: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2000.

10. *Киселёва В.А.* Коррекционно-педагогическая работа по предупреждению нарушений чтения и письма у старших дошкольников со стертой формой дизартрии: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2001.

11. *Креницина Г.М.* Педагогические технологии формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009.

12. *Смирнова И.А.* Принципы подбора наглядного материала при формировании у детей навыков словообразования // Логопед в детском саду. 2006. № 6.

13. *Сорочинская Т.В.* Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999.

14. *Степанова М.И.* Гигиенические требования к компьютерным занятиям для дошкольников // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2009. № 10.

15. *Федосова О.Ю.* Коррекция звукопроизношения у дошкольников с дизартрией с учетом фонетического контекста: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005.



Обучение диалогу детей старшего дошкольного возраста

ДУШКА Н.Д.,

учитель-логопед;

СОКОЛОВА Н.И.,

педагог-психолог ГДОУ № 113, Санкт-Петербург

Формирование коммуникативных навыков — одна из важнейших задач речевого и личностного развития дошкольников. Умение вступать в диалог и поддерживать его, высказывать свою точку зрения и принимать мнение другого, видеть партнера и понимать его невербальные сигналы — эти способности должны и могут развиваться в дошкольном возрасте.

Диалог — разговор, беседа — основная форма речевого общения ребенка со взрослым и сверстниками.

Обучение детей с ОНР диалогической или разговорной речи обычно происходит в форме беседы (разговора), т.е. обмена репликами между взрослым и ребенком или между детьми, и имеет ряд особенностей. Неполющенность речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у них снижена вербальная память, страдает

продуктивность запоминания, речь малопонятна и чаще всего представляет простую конструкцию, слабо развивается экспрессивная речь при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи, недостаточна также речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Для совершенствования речи и перехода к сложной речевой конструкции необходимо на специальных занятиях проводить диалог с помощью подготовленной беседы и имитации (прием театрализации).

Подготовленная беседа предназначена для обучения детей основным правилам построения диалога. Они должны выслушивать собеседника, не перебивая его речь, сдерживать себя, ожидая возможности вставить реплику, стараться говорить понятно, а в дальнейшем отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточняя смысл слов. В результате беседы дети тренируются в построении фра-



зы в диалоге, приобретают грамматические навыки (склонение существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление глаголов, причастий, наречий, деепричастий).

Большую роль в работе над диалогической речью играет театрализация — игра-инсценировка. Для пересказа в лицах могут быть использованы литературные произведения известных детских поэтов, а также народные песни. Театрализация (костюмированная) дает возможность не только совершенствовать разговорную речь, но и обогащает ее в эмоциональном отношении: она звучит то радостно, то печально, то жалобно, то грозно. В игре-инсценировке дети дословно пересказывают в лицах (по ролям) художественное произведение, иногда вместе, иногда поочередно, меняясь ролями.

В работе по обучению детей с ОНР диалогу в старшей логопедической группе участвовали логопед, педагог-психолог, воспитатели группы.

Цель занятий: развитие коммуникативных навыков детей.

Основные задачи

Логопедические:

- работа над звукопроизношением, грамматическим строением языка;
- накопление и активизация словаря;

- обучение детей выразительному чтению наизусть небольших доступных по содержанию стихотворений или рассказов.

Психологические:

- поддержка мотивации общения;
- формирование доверительных эмоциональных связей между детьми;
- проведение психогимнастики: обучение детей подражательно повторять движения партнера; различать и сравнивать свои ощущения; изменять характер своих движений;
- развитие навыков невербального общения.

Педагогические:

- обучение культуре ведения диалога: выработка этикета взаимодействия;
- соблюдению очередности действий (игровых и речевых);
- ориентировке на партнера, инициативному обращению к нему, поддержке с ним речевого взаимодействия;
- аргументации своего согласия или несогласия с действиями партнера.

Каждое занятие состояло из четырех частей. Первая часть — разминка, т.е. какая-либо коммуникативная игра. Проведение второй (обыгрывание диалога) требовало предварительной работы: логопед разучивал с детьми



стихотворный диалог, проводил занятия по обогащению и уточнению словаря, воспитатели совместно с детьми изготавливали атрибуты. Содержание третьей менялось: сначала проводилась психогимнастика, затем — работа над развитием эмоциональной сферы, позже — тренировка общих невербальных способностей, в конце занятия (четвертой части) воспитатель предлагал игру на развитие коммуникативных способностей.

Занятия помогли решить ряд логопедических, психологических и воспитательных задач. Важным итогом работы были сотрудничество педагогов, обмен опытом, взаимопомощь и взаимопонимание.

Методика работы над диалогом

Работа включает несколько этапов:

- 1) ребенку предлагается внимательно послушать диалог, понять его смысл, определить участников разговора;
- 2) уточняются непонятные, незнакомые слова;
- 3) диалог выучивается всеми детьми;
- 4) распределяются роли;
- 5) каждый должен вести свою роль выразительно, интонационно повышая и понижая голос, добиваясь яркого звучания текста.

Диалоги представлены в соответствии с тематическим планированием.

Занятие 1. «Листопад»

ЗАДАЧИ

- Закреплять знания о деревьях. Обучать употреблению притяжательных прилагательных. Работать над интонацией.
- Развивать внимание и память детей (механическую вербальную).
- Дать детям возможность испытать разнообразные мышечные ощущения путем подражательного повторения движений и действий ведущего.
- Учить действовать в парах, ориентируясь на партнера.
- Применять знания о растениях как живом существе (осенью они засыпают).
- Учить культуре общения с лесом. Лес — национальное богатство, его надо беречь.

Разминка

Психолог. Наступила осень. В лесу начался листопад. С осин, дубов, берез полетели листья. Сейчас вы превратитесь в листья. *(Надевает детям ободки с изображением листьев.)* Посмотрите внимательно, с какого дерева ваш листочек. Листья полетят с деревьев, их будет гнать ветер. Мы будем руками изображать ветер *(педагоги встают по периметру ковра)*, показывая, куда он дует, а вы полетите в ту сто-



рону, куда мы покажем. (*Дети передвигаются по группе в том направлении, куда им указано.*) А теперь будьте внимательны. Я назову дерево, а те листочки, которые упали с него, подбегут ко мне. (*«Листочки» подбегают к педагогу, и он строит их в шеренгу.*)

Л о г о п е д. Наши листья умеют разговаривать. Сейчас мы услышим их разговор. Я начну читать знакомое вам стихотворение, а вы продолжите по порядку.

Опавшей листвы разговор еле слышен:

- Мы с кленов...
- Мы с яблонь...
- Мы с липы...
- Мы с вишен...
- С осин...
- С черемухи...
- С дуба...
- С березы...

Ю. Капотов

Психолог с куклой-обезьянкой Жаконей на руке подходит к детям.

П с и х о л о г. Дети, Жаконя пришел в лес на прогулку и увидел столько красивых листочков. Знакомьтесь с Жаконей, называя себя.

«Листочки» называют: я кленовый, я березовый и т.д.

Жаконя играет с детьми в игру «Лишнее слово». Какое слово лишнее и почему?: дуб, рябина, осень, осина.

Ж а к о н я. Чего в лесу больше — деревьев или листьев?

Дети обсуждают вопрос и прощаются с Жаконей (педагоги дают пример ритуала прощания).

Психогимнастика

Л о г о п е д. Листья весной проклеиваются из почек.

Дети поднимают руки вверх, сначала сжимая кулачки, затем распрямляя ладони — *напряжение.*

Летом листья вырастают и становятся большими, мягкими.

Опускают руки, описав круг — *расслабление.*

Дерево, на котором растут листья, тоже растет. У него крепкий ствол и крепкие ветки.

Стоят прямо, слегка расставив ноги, руки вверх — *напряжение.*

Иногда бывает безветрие и листочки на дереве опускаются вниз.

Опускают руки вниз — *расслабление.*

Осенью дует сильный ветер и ветки дерева клонятся под порывами ветра.

Наклоняются в стороны — *напряжение.*

Листья осенью отрываются от ветки и падают на землю.

Ложатся на пол — *расслабление.*

Во время выполнения упражнения обращать внимание на мышечные ощущения.



Игра «Ладонь в ладонь» на развитие коммуникативных способностей

(проводит воспитатель)

Пары (листочки с одного дерева), прижав ладони друг к другу, двигаются по комнате, в которой установлены различные препятствия. Основная цель: преодолеть препятствия, не разъединяя ладоней.

Занятие 2. «Огород»

ЗАДАЧИ

- Закреплять знания о том, что растет на огороде (какие овощи). Работа над вопросительным предложением, словообразованием.

- Развивать внимание и память (механическую вербальную), воспитывать произвольность.

- Дать детям возможность испытать разнообразные мышечные ощущения путем подражательного повторения движений и действий ведущего.

- Учить понимать жесты и мимику, юмор и инсценирование.

- Помогать детям выразительно, с естественными интонациями читать стихи, участвовать в инсценировке.

Разминка

Психолог (*предлагает детям сесть на ковер в круг*). Ребята, наш круг — это большая овощная грядка. На ней растут разные овощи. Сейчас вы все превратитесь в овощи.

Каждый задумает какой-нибудь овощ, но называть его не будет. Потом каждый назовет свой овощ и сделает какое-нибудь движение руками или ногами, или телом. Вся группа хором повторит название овоща и сделанное движение.

Затем ход игры передается соседу справа (можно предложить детям несколько движений на выбор при затруднениях).

Логопед. Какая у вас замечательная овощная грядка получилась! Ой, а кто это там, в вашем огороде?

Входит воспитатель в роли **Мефодия**.

— Кто там ходит в огороде?

— Это я, козел Мефодий.

— По каким таким делам?

— Помогаю сторожам.

Я капусту охраняю,
Каждый лист оберегаю.

— Почему капусту вдруг,
А не редьку и не лук?

Ты забыл о них, выходит?

— Ничего я не забыл,

Но на всех не хватит сил.

Лук стеречь я не умею,

А от редьки я худею.

А капуста хороша,

И нужны ей сторожа,

Потому что самый вкусный,
Самый вкусный — лист

капустный.

А. Крылов

Мефодий. Ребята, какие овощи растут на вашем огороде?

Дети называют.



А я больше всего люблю капусту! А еще люблю играть. Хотите со мной поиграть?

Игра «Какое слово лишнее?»:
капуста, зеленая, лук, редька

Игра «Назови ласково» (с мячом)

Мефодий. Как с вами интересно, но мне пора идти к своим деткам. Они заждались меня.

Проводится ритуал прощания.

Психогимнастика

Психолог. Пока Мефодий идет к своим деткам, они шалят, балуются, играют. Сейчас вы превратитесь в маленьких козлят: вокруг себя обернись и в козляток превратись! Я буду ваша мама, а вы мои детки-козлятки.

Детки утром проснулись, лежат в кроватках, не хотят вставать. С утра они еще вялые, сонные — *расслабление**.

Но вот они проснулись, потянулись. Как они потянулись? — *напряжение*.

Сели козлятки завтракать. А на столе репа лежит на тарелочках. Козляткам репа не нравится, они головы повесили, не хотят есть репу — *расслабление*.

Но мама посмотрела на них строго и сказала, чтобы они

обязательно съели полезную репу, а на завтрак она приготовит их любимую капусту. Обрадовались козлята, ножками затопали. Крепкие ножки у них, топают звонкие копытца — *напряжение*.

Так топали, что устали ножки. Ложитесь, козлятки, расслабьте ножки, дайте им отдохнуть — *расслабление*.

Во время выполнения упражнения обращать внимание на мышечные ощущения.

Игра «Разговор руками» на развитие коммуникативных способностей

Водящий (ребенок) выходит из группы в раздевалку вместе с психологом. Там они задумывают какое-то сообщение для детей, которое можно передать только с помощью жестов, мимики, не говоря ни слова. Водящий входит в группу и передает послание. Дети отгадывают. Кто первым отгадал, становится водящим.

Занятие 3. «Страх»

ЗАДАЧИ

- Обучать выразительно вести свою роль, интонационно окрашивая речь. Развивать фонематический слух детей: учить определять место звука в слове.

- Развивать внимание и память (механическую вербальную), воспитывать произвольность.

- Дать детям возможность испытать разнообразные мы-

* Здесь и далее в упражнениях дети выполняют движения, соответствующие по смыслу тексту, произносимому педагогом.



печные ощущения путем подражательного повторения движений и действий ведущего.

- Учить действовать в парах, ориентируясь на партнера.

- Учить преодолевать страх (эмоциональная разрядка).

- Учить чувствовать и понимать эмоциональное состояние героя, вступать в ролевое взаимодействие с другими персонажами.

Разминка:

упражнение «Приветствие»

Дети, разбившись на пары (по ходу игры меняют несколько партнеров), по команде педагога (удар в бубен или другой сигнал) быстро здороваются друг с другом: или протянув руки (правую руку к правой руке), или носом к носу, или бедром о бедро, или спиной о спину.

Л о г о п е д (*с куклой-мышкой на руке, мышка оглядывается, дрожит*). Смотрите, ребята, мышка к нам забежала. По-моему, она чего-то боится. Давайте спросим ее.

Диалог детей и мышки.

— Мышка-трусиска, ты треска боишься?

— Ни крошки не боюсь!

— А громкого топота?

— Ни капельки не боюсь!

— А страшного рева?

— Нисколько не боюсь!

— А чего же ты тогда боишься?

— Да тихого шороха...

Н.И. Сладков

Л о г о п е д. Ребята, вы поняли, чего не боится мышка?

Д е т и. Рева, топота, треска.

М ы ш к а. Кажется, вы ребята хорошие, вы же меня не обидите. Тогда давайте с вами поиграем. Игра называется «Шорох, топот, рев». Вы можете изобразить шорох? А шепот? А рев? Сейчас я буду давать вам сигнал — хлопать в ладоши. Если я хлопну 1 раз, вы будете изображать шорох, 2 раза — топот, 3 раза — рев. Будьте внимательны. Не пропускайте хлопки.

А теперь вы будете мышками, а я буду вас спрашивать, чего вы боитесь.

Диалог повторяется, роль мышки дети исполняют по желанию (обращать внимание на интонационную выразительность).

Спасибо, ребята, что вы со мной так весело поиграли. Я к вам еще обязательно приду. А сейчас до свидания.

Проводится ритуал прощания.

Л о г о п е д. Слова *шорох, мыш, боишься, мышка* чем-то похожи: в них есть звук [ш] (определение места звука в словах).

Психогимнастика

П с и х о л о г. Помните, ребята, как мышка боялась шороха? Когда кто-нибудь чего-нибудь боится, он сжимается, у него напрягаются мышцы, вот так. (*Показывает.*) Представьте, как будто вы боитесь — *напряжение*.



А потом страх проходит и мышцы наши расслабляются, вот так. (*Показывает.*) Покажите и вы — *расслабление*.

Послушайте сказку. Жил-был маленький мышонок, который всего боялся. Однажды он бежал по лесу и слышал какой-то шум. Он так испугался, что у него ноги стали тяжелыми и словно приросли к земле. Вот так. И ваши ноги тяжелые, напряженные — *напряжение*.

Потом шум стих, мышонок успокоился, ножки его расслабились — *расслабление*.

Пошел мышонок по лесу, а сам все по сторонам смотрит, голову вправо, влево поворачивает. Вслушивается, всматривается — *напряжение*.

Все спокойно кругом, все тихо. Присел мышонок к пеньку, прислонился, стал засыпать. Головка его склонилась, расслабилась — *расслабление*.

Так и уснул мышонок сладким сном.

Психокоррекционная игра «Мышки в норке»

Ведущий. У меня в руках цветное покрывало. Под ним я буду прятать маленькую мышку: как будто она сидит в своей темной норке. Кто будет мышкой, вы не узнаете, потому что сейчас закроете глаза, а я выберу кого-то из вас и спрячу его под покрывалом, в норку. Потом по

моей команде вы откроете глаза и скажете: «Мышка, мышка, отзовись!» Мышка скажет: «Пи-пи-пи», а вы отгадаете, кто был мышкой.

Усложнение: «мышек» может быть несколько.

Занятие 4. «Лесные жители»

ЗАДАЧИ

- Обучать работе над тембром голоса; закреплять в речи употребление притяжательных прилагательных.

- Учить действовать в парах, ориентируясь на партнера.

- Продолжать направлять внимание детей на мышечные ощущения, различать напряжение и расслабление.

- Развивать выдумку, фантазию.

- Воспитывать артистические качества.

Разминка

На детей надеты шапочки лесных жителей: зайца, сороки, медведя, лисы, волка.

Психолог. Ой, сколько сегодня у нас гостей. Как много лесных жителей к нам пожаловало! Давайте поиграем с вами, дорогие гости. Игра называется «Дружба лесных жителей». Сейчас я буду звенеть в бубен, а вы бегать по группе, стараясь не сталкиваться. Как только бубен замолчит, я дам команду. Вы должны очень внимательно ее слушать. Я назову двух лес-



ных жителей, например: волк и заяц. Те, кого я назову, должны быстро глазами найти друг друга, взяться за руки и продолжать играть в паре, держась за руки. Потом я назову двух других жителей леса и они тоже должны найти друг друга и взяться за руки. И так до тех пор, пока все не найдут себе друга.

Затем поиграем в игру в парах «Ладонь в ладонь» (см. занятие 1).

Логопед. Жили-были на свете Сорока да Заяц. Они дружили. Сорока была большая фантазерка. Давайте послушаем, о чем они говорят.

Диалог Сороки и Зайца исполняют дети.

— Вот тебе бы, Заяц, да лисьи зубы!

— Э-э, Сорока, все равно плохо...

— Вот бы тебе, Серый, да волчьи ноги!

— Э-э, Сорока, невелико счастье!

— Вот бы тебе, Косой, да рысьи когти!

— Э-э, Сорока! Что мне клыки да когти!

Душа-то у меня все равно заячья...

Н.И. Сладков

Логопед. Чьи зубы предлагала Сорока Зайцу? А чьи ноги? Чьи когти? Помогут зайцу когти, зубы и ноги? Почему? Как вы понимаете слово *душа*?

Психогимнастика

(см. предыдущее занятие, мышку заменить зайцем)

Игра «Добрые волшебники» на развитие коммуникативных способностей

Дети, сидя, образуют круг, слушают рассказ воспитателя.

Воспитатель. В одной стране жил злой волшебник. Он мог заколдовать любого ребенка грубым словом. И тогда ребенок этот переставал смеяться, внезапно преобразаясь в недоброго, злого человечка. Расколдовать несчастного мог только добрый волшебник добрым, ласковым обращением, добрым, ласковым словом. Посмотрим, есть ли у нас в группе заколдованные?

Обычно дети охотно берут на себя роль заколдованных. Воспитатель выбирает тех, кто непопулярен или отличается агрессивностью, и просит добрых волшебников помочь им ласковым словом. Соблюдая очередность, добрые волшебники подходят к заколдованным детям, «одаривая» их добрым именем и добрыми словами.

Занятие 5. «Кто как спит»

ЗАДАЧИ

- Закреплять знания о дееспричастиях; работать над интонацией, выразительностью речи.
- Продолжать учить действовать в парах и тройках, ориентируясь на партнеров.



- Развивать память, коммуникативные способности.

- Закреплять знания детей об образе жизни животных.

Оборудование: для каждого ребенка — разные шапочки животных; обязательно: заяц, тетерев, цапля, для логопеда — летучая мышь.

Разминка «Дружба лесных жителей» (см. занятие 4)

Усложнение: ведущий называет трех животных.

Логопед. Лесные жители очень дружные у нас. Вот они поиграли, побегали и пошли по домам. А где их дом? Давайте спросим у каждого, кто где живет.

Каждый ребенок отвечает, где живет его животное.

У каждого животного есть свой дом. Там они отдыхают, едят, спят. Интересно, а как спят животные в своих домах? Давайте спросим у некоторых из них. Я буду Летучей мышью (*надевает шапочку Летучей мыши.*)

— Ты, Заяц, как спишь?

— Как положено — лежа.

— А ты, Тетерка, как?

— А я сидя.

— А ты, Цапля?

— А я стоя.

Выходит, друзья, что я, Летучая мышь, ловчее всех вас сплю, удобнее всех отдыхаю!

Дети. А как же ты, Летучая мышь, спишь-отдыхаешь?

Логопед. Да вниз головой.
Н.И. Сладков

Психогимнастика

Психолог. Все звери выспались и пошли гулять. Вышли они из своих домиков: кто из берлоги, кто из норы, а кто из-под кустика и сладко потянулись после сна — *напряжение.*

А потом расслабили звери лапки, поболтали ими — *расслабление.*

Пошли звери к реке умыться. Бодро идут — *напряжение.*

Пока шли, устали, пошли медленнее — *расслабление.*

Наконец пришли к реке. Стали баловаться, шлепать лапами по воде — *напряжение.*

А потом стали лапы в воде полоскать. Плавно, не спеша — *расслабление.*

Умылись, устали. Стали искать полянку, где бы можно было отдохнуть. Стали крутить головами в стороны — *напряжение.*

Увидели полянку, легли на травку отдохнуть — *расслабление.*

Отдохнули, встали и побежали домой.

Игра «Мост дружбы» на развитие коммуникативных способностей

По предложению педагога дети, составив пары, сначала придумывают и показывают, например, мостик — соприкасаются головами или



ладонями, затем строят мостик втроем, вчетвером и так до тех пор, пока находятся желающие. Заканчивается упражнение тем, что дети, взявшись за руки и подняв их вверх, изображают мост дружбы.

Занятие 6. «Лиса и волк»

ЗАДАЧИ

- Обучать употреблению прилагательных. Объяснить значение слова *зубастый*. Звуковой анализ слов *лиса*, *волк*. Работать над тембром голоса.

- Учить видеть партнера и понимать невербальные сигналы: взгляд, мимику.

- Учить понимать свои мышечные ощущения и менять их в соответствии с вербальным сигналом.

- Продолжать развивать коммуникативные способности.

- Учить понимать юмор и иносказания.

- Объяснить детям, что каждый живой организм выполняет в природе свою важную роль.

Оборудование: шапочки лис и волков.

Разминка: упражнение

«Выбери друга»

Дети встают в две колонны (левая, правая) напротив друг друга. Ведущий называет имя одного из игроков в правой колонне, который взглядом и кивком головы приглашает игрока из левой колонны. Приглашенный игрок начинает двигаться

навстречу пригласившему. Пара берется за руки. И так до тех пор, пока каждый не найдет себе пару.

Дети встают в две шеренги напротив друг друга. Дети одной шеренги — волки, другой — лисы. Чтение стихотворения по очереди из каждой шеренги.

Серый волк в глухом лесу
Встретил рыжую лису.
— Лизавета, здравствуй!
— Как дела, зубастый?
— Ничего идут дела,
голова еще цела.
— Где ты был?
— На рынке.
— Что купил?
— Свининки.
— Что отдал?
— Шерсти клок,
Ободрали правый бок,
Хвост отгрызли в драке.
— Кто отгрыз?
— Собаки.
— Жив ли, милый куманек?
— Еле ноги уволок.
— Как, лиса, твои дела?
— На базаре я была.
— Что ты так устала?
— Уток я считала.
— Сколько было?
— Семь с восьмой.
— Сколько стало?
— Ни одной!
— Где же эти утки?
— У меня в желудке.

С.Я. Маршак

Психогимнастика

Психолог. Наши лисички и волки решили пообедать. «Кого бы съесть?» — подума-



ли они. Поймаем-ка мы зайчика!

Стали лиса и волк прислушиваться, головами во все стороны крутить: не видно ли где зайца — *напряжение*.

Слушали-слушали, крутили-крутили, не видно зайца нигде. Повесили они головы — *расслабление*.

Вдруг в кустах кто-то зашевелился. Напряглись лиса и волк, подобрались, приготовились к прыжку — *напряжение*.

Из кустов вылетела птица и поднялась высоко в небо. Вздохнули лиса и волк: видно оставаться им голодными — *расслабление*.

Но лиса и волк не отступали: они ведь были голодны. Решили пойти в деревню: кур украсть. Идут по тропинке. А снег глубокий, идти тяжело — *напряжение*.

Шли-шли, а деревни не нашли. Устали лиса и волк, упали прямо в снег от усталости — *расслабление*.

Так и не удалось им пообедать.

Игра «Доброе животное» на развитие коммуникативных способностей

Участники встают в круг и берутся за руки.

Ведущий (*тихим голосом*). Мы — одно большое, доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит!

Все прислушиваются к дыханию: своему и соседей.

А теперь подышим вместе! Вдох — делаем шаг вперед. Выдох — шаг назад. Вдох — делаем два шага вперед, выдох — два шага назад. Вдох — два шага вперед, выдох — два шага назад. Так не только дышит животное, также четко и ровно бьется его большое и доброе сердце. Стук — шаг вперед, стук — шаг назад и т.д. Мы берем дыхание и стук сердца этого животного себе.

Занятие 7. «Вьюга»

ЗАДАЧИ

- Обучать выразительно вести свою роль, интонационно окрашивая свою речь. Работать над глаголом: активизация словаря.

- Учить детей видеть друг друга, находить партнера, ориентируясь на условия игры.

- Фиксировать внимание ребенка на чужих проявлениях эмоций.

- Дать почувствовать, что доброе отношение к партнеру помогает в общении.

Оборудование: шапочка вьюги, рукавички по количеству детей (попарно).

Разминка: игра «Рукавички»

Для игры нужны вырезанные из бумаги рукавички по две с одинаковым орнаментом. Дети находят свою пару, обнимаются и говорят: «Здравствуй, здравствуй, это я — это пароч-



ка твоя!» После этого ведущий собирает рукавички и раздает их снова.

Входит ребенок в шапочке вьюги (эту роль могут выполнять сразу несколько детей).

Логопед. Ребята, смотрите, кажется к нам пожаловала сама вьюга. Слышите, как она воет? Давайте спросим ее, где она была ночью.

— Ой ты, вьюга, вьюга,
вьюга,
Где была ты ночью, ну-ка?
— Я по всем дворам
крутила,
Я деревьям шубы шила,
Раздела их в меха.
И мороз им — чепуха!

— Ой ты, вьюга, вьюга,
вьюга,
Что творила утром, ну-ка?
— Вдоль по улицам бродила.
Все заборы побелила.

— Ой ты, вьюга, вьюга,
вьюга,
Где ты днем кружила, ну-ка?
— Шапки днем с людей
срывала.
Снег за воротник бросала...
Чтоб вокруг красиво стало,
Небо я с землей смешала!

— Ой ты, вьюга, вьюга,
вьюга,
Вечерком где будешь, ну-ка?
— Что за вечер накружу,
Завтра утром расскажу!

Г. Герасимов

Вопросы детям:

• Что делала вьюга ночью, утром, днем?

• Объясните, как вьюга шила деревьям шубы? Белила заборы? Смешала небо с землей?

• Какая вьюга? (холодная, белая, злая, сильная...)

Эмоции

Детям раздают набор картинок с разными эмоциональными состояниями. Психолог называет эмоции, показывает каждое состояние и предлагает поиграть в игру «Зеркало». Сначала все дети повторяют эмоцию, которую изображает психолог, а затем играют в парах.

Игра «Замороженный принц (принцесса)» на развитие коммуникативных способностей

Детям рассказывают небольшую сказку о принце (принцессе), которого заморозила злая снежная королева. Принца можно разморозить только с помощью нежных, добрых слов. Выбранный принц садится на стульчик, и дети по очереди говорят ему ласковые, нежные слова. Принц улыбается — значит, он оттаял.

Занятие 8. «Встреча»

ЗАДАЧИ

• Обучать выразительно вести свою роль, интонационно окрашивая речь. Закрепить знание названий животных и их детенышей.

• Учить видеть друг друга, находить партнера, ориентируясь на условия игры.



- Фиксировать внимание ребенка на чужих проявлениях эмоций.

- Дать почувствовать, что доброе отношение к партнеру помогает в общении.

- Воспитывать ответственное отношение к домашним животным.

Оборудование: шапочки поросенка, козленка, жеребенка; маски.

Разминка: парная игра

«Найди свою парочку: барашка или ярочку»

Психолог. Я скажу на ушко каждому название какого-нибудь детеныша домашних животных. (*Детенышей надо назвать по два каждого вида.*) Запомнив название своего детеныша, начинайте двигаться по группе под музыку и с остановкой музыки найдите себе пару — другого ребенка, которому называли такое же животное.

Дети двигаются по группе и задают каждому, с кем встретятся, вопрос: «Ты кто?» Услышав в ответ название своего животного, они образуют пару. После того как все пары соберутся, детеныши приветствуют своего партнера звукоподражанием. Затем игра повторяется.

Логопед. Однажды утром, когда все животные проснулись, мы услышали такой разговор.

Дети (*читают стихотворение по ролям*)

— Хрю-хрю-хрю, —

Сказал спросонок

Добродушный поросенок.

— Мне сегодня дождик

нужен,

Я хочу купаться в луже!

— Бе-бе-бе, — сказал

спросонок

Тонкий, беленький

козленок.

— Мне бы прыгать по

дорожке,

Чтобы крепче стали ножки!

— И-го-го, — сказал

спросонок

Черногривый жеребенок.

— Мне бы ростом стать

повыше,

Покатать бы ребятишек!

Логопед. О каких детенышах домашних животных говорится в этом стихотворении? Что было нужно поросенку? Чего хотел козленок? О чем мечтал жеребенок? Назовите родителей этих детенышей. Кто как подает голос? Назовите лишнее слово: *конь, корова, лошадь, жеребенок.*

Дети отвечают.

Эмоции: игра «Маски»

Педагог (*показывает детям несколько масок, изображающих гнев, страх, радость, обиду, удивление*). Рассмотрите маски. Затем кто-то из вас, проведя руками перед



своим лицом и как бы надев на него маску, показывает выражение своего лица. *(Предварительно педагог может показать это на своем примере.)*

Ребенок, который первым правильно назвал маску, становится ведущим.

Коммуникативная игра «Доброе животное»

Участники встают в круг и берутся за руки. (Слова ведущего см. на с. 46.)

Игра «Имя»

Игроки, сидя, образуют большой круг. Первый участник произносит свое имя и делает какое-то движение руками, ногами или телом. Вся группа хором повторяет его имя и сделанное им движение. Затем ход игры передается соседу справа или слева.

Занятие 9. «Кто кого»

ЗАДАЧИ

- Учить видеть и понимать партнера, ориентироваться на партнера в игре, учитывая его темп.
- Вербализовать чувства, которые испытывает ребенок во время ссоры и после нее.
- Учить составлять небольшой рассказ.
- Повышать самооценку детей.
- Учить видеть в партнере достоинства и говорить о них.

Оборудование: ленты для игры; маски гнева, обиды, радости и др.

Разминка: игра «Сиамские близнецы»

Партнеры встают как можно ближе друг к другу. Воспитатель обматывает их бинтом или лентой: правую руку одного с левой рукой другого (аналогичным образом можно забинтовать и ноги). Задание: пройти по комнате или станцевать, или что-то нарисовать. Для оживления упражнения одному из партнеров можно завязать глаза.

Логопед. Дети, вы умеете действовать в парах, как один человек. Но иногда и друзья ссорятся и даже обижают друг друга. Представим себе, что поссорились Никита и Артем. Мальчики, встаньте друг против друга. Кто кого обидел первый?

Никита. Он меня!

Артем. Нет, он меня!

Логопед. Кто кого ударил первый?

Никита. Он меня!

Артем. Нет, он меня!

Логопед. Вы же раньше так дружили!

Никита. Я дружил.

Артем. И я дружил.

Логопед. Что же вы не поделили?

Никита. Я забыл.

Артем. И я забыл.

В. Орлов

Логопед. Повторяйте за мной: «Ссоры между нами иногда случаются, пусть же



примирением ссоры все кончаются». Придумайте маленький рассказ, из-за чего мальчики поссорились.

Эмоции

Логопед. Когда мы сосьрмсь, что мы чувствуем? А когда миримсь? Назовите чувства (*злость, гнев, обида, радость* и др.) А теперь поиграем.

Игра «Маски»

Логопед показывает маски с теми чувствами, которые испытывают люди, когда ссорятся и мирятся.

Коммуникативная игра «Комплимент»

Дети, сидя на полу, образуют круг. Задача игроков — сказать соседу справа (или слева) фразу, которая начинается словами: «Мне нравится в тебе...». Цель упражнения: помочь ребенку со стороны увидеть свои положительные стороны, почувствовать, что его понимают партнеры по игре.

Занятие 10.

«Как живете? Что жуете?»

ЗАДАЧИ

- Развивать умение слышать друг друга.
- Развивать фонематический слух, речеосмысленную деятельность, язык жестов, мимики и пантомимики, чувство общности.

• Формировать внимательное отношение друг к другу.

• Воспитывать ответственное отношение к домашним животным, прививать к ним любовь. Познакомить с питанием животных.

Оборудование: шапочки животных.

Разминка: игра «Птенцы»

Играющие, надев шапочки животных и образовав круг, выбирают птицу-маму, птицу-папу и выходят из комнаты. Затем выбирают пятерых птенцов, которые в ожидании «родителей» опускают голову на руки. Услышав, что «родители» вошли по приглашению ведущего (воспитателя) в комнату, один из птенцов, не поднимая головы, начинает пищать. Задача «родителей» — определить: кто это? Игра продолжается до тех пор, пока не опознаны все птенцы. При повторе игры роли птенцов можно заменить на роли котят, ягнят и др.

Логопед. Сколько у нас животных появилось! Поинтересуюсь-ка я у них, как они поживают.

— Кони, кони,
Как живете?
Кони, кони,
Что жуете?

— Хорошо пока живем,
На лугу траву жуем.

— Куры, куры,
Как живете?
Куры, куры,
Что жуете?

— Хорошо пока живем,



Но, простите, не жуем,
Мы клюем проворно
На тропинке зерна.

— Козы, козы,
Как живете?

Козы, козы,
Что клюете?

— Хорошо пока живем,
Но, простите, не клюем,
А дерем мы поутру
С молодых осин кору.

— Как вы, кролики,
живете?

Что вы, кролики, дерете?

— Хорошо пока живем,
Но, простите, не дерем,
А грызем мы ловко
Свежую морковку.

— Вы, котята, как живете?

Что, котята, вы грызете?

— Хорошо пока живем,
Но, простите, не грызем.
Пьем мы понемножку
Молоко из плошки.

— Птицы, птицы, как
живете?

И что вы из плошки пьете?

— Хорошо пока живем,
Но из плошки мы не пьем,
А поем мы песни вам
По утрам и вечерам.

В. Степанов

Эмоции

Формирование эмоциональной сферы. Пересказ ситуации этюда.

Один дома (этюда на выражение страха)

Мама-енотиха ушла добывать еду, крошка-енот остался в норе. Вокруг темно, слыш-

ны разные шорохи. Крошке-еноту страшно: а вдруг на него кто-нибудь нападет, а мама не успеет прийти на помощь?

Лисичка подслушивает (этюда на выражение интереса)

Лисичка стоит у окна избушки, в которой живут котик с петушком, и подслушивает, о чем они говорят.

Кот Васька (этюда на выражение стыда)

Хозяйка испекла сметанный пирог к празднику и пошла наряжаться. Кот Васька прокрался на кухню и съел пирог. Хозяйка прибежала на шум и стала ругать Ваську. Коту стало стыдно.

Коммуникативная игра «Доброе животное»

Участники встают в круг и берутся за руки. (Слова ведущего см. на с. 46.)

Список использованной и рекомендуемой литературы

Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! СПб., 1993.

Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логопедия в диалогах. СПб., 2004.

Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 2002.

Федоренко Л.П., Фомичёва Г.А., Лотарёв В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста, М., 1977.



Образование детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях общеразвивающих групп

ПУНТУС Е.А.,

учитель-логопед ГОУ д/с № 37, Санкт-Петербург

В условиях групп общеразвивающей направленности успех воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи во многом определяется взаимодействием всех специалистов детского сада. Ведущая роль в коррекции речевых нарушений принадлежит учителю-логопеду, который определяет цели, задачи и содержание коррекционного процесса, не нарушая при этом содержания общеобразовательной программы дошкольного учреждения в целом. Трудность заключается в том, что в группе одновременно пребывают дети, нуждающиеся в обучении по коррекционной логопедической программе, и дети, обучающиеся по общеобразовательной программе детского сада. Общие принятых групп компенсирующей направленности в таких садах нет. Наполняемость групп в соответствии с СанПиН 2.4.1.2660-10 составляет до 20 человек.

Как показывает практика, одновременное пребывание детей-логопатов и детей без речевой патологии в нормальной речевой среде благотворно влияет на развитие их языковой способности. Дети с тяжелыми нарушениями речи в таких группах постоянно слышат правильную детскую речь, речь специалистов и воспитателя группы, что помогает им лучше контролировать свою собственную речь, формировать языковые нормы. В свою очередь дети без речевой патологии учатся в абсолютной нормальной естественной обстановке терпимо относиться к детям-логопатам, помогать им преодолевать речевые нарушения. В ходе совместной деятельности дошкольники постоянно взаимодействуют друг с другом, воспитателями в группе, на прогулках, экскурсиях, физкультурно-музыкальных досугах.

Однако большая наполняемость групп вредит развитию



детей-логопатов (в группе компенсирующей направленности должно быть 6—10 человек). Особенности психофизического развития таких детей вызывают быструю утомляемость, рассеянное внимание, им требуется гораздо больше времени на отдых, релаксацию.

В группах общеразвивающей направленности специалисты уделяют внимание всем детям в равной степени. «Цель инклюзии — дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, самого активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечивая наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как о членах сообщества» [5, с. 179]. Исследователями, педагогами, философами подчеркиваются индивидуальная неповторимость каждого ребенка, богатство его эмоциональных переживаний, одухотворенность собственных суждений и творческого воображения. Каждый ребенок необыкновенен, неповторим, важен и значим для общества.

В нашей группе ДОУ из 20 человек 10 — дети с тяжелыми нарушениями речи, для которых проводятся специальные коррекционные занятия по программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего и подготовительного возраста.

В ней реализуются принципы развивающего обучения, единства диагностики и коррекции отклонений в развитии, генетический, коррекции и компенсации, деятельностный. Работа по программе направлена «на осознание детьми взаимосвязи между содержательной, смысловой сторонами речи и средствами ее выражения на основе усвоения основных языковых единиц» [4, с. 5]. Каждый ребенок-логопат в старшей группе ежедневно занимается 10 мин с учителем-логопедом, в подготовительной к школе — 15 мин. Наряду с индивидуальной организуется подгрупповая совместная деятельность детей и учителя-логопеда также ежедневно в течение 20 мин с детьми старшего и 30 мин с детьми подготовительного возраста.

Расписание совместной деятельности ребенка и учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателя строится сугубо индивидуально для каждого воспитанника таким образом, чтобы не нарушалась целостность воспитательно-образовательной работы всего дошкольного учреждения. В условиях большой наполняемости групп это сделать очень сложно, поскольку специалисты должны соблюдать нормы образовательной нагрузки, не затрагивая времени прогулок и сна.

Учитель-логопед, работающий с детьми с тяжелыми на-



рушениями речи в условиях групп общеразвивающей направленности, проводит семинары, консультации для работников ДОУ и родителей. Это неотъемлемая часть его работы, так как зачастую воспитатели этих групп оказываются недостаточно образованными в вопросах речевого развития детей. Учитель-логопед объясняет значение логопедических заключений детей, некоторых терминов, показывает и разъясняет методы и приемы организации индивидуальной и совместной деятельности воспитанника и педагога, знакомит воспитателей, специалистов и родителей с индивидуальными планами коррекционно-развивающей работы детей с нарушениями речи.

В нашем ДОУ работает клуб «Радуга». Основная цель его деятельности — ознакомление родителей воспитанников с направлениями и содержанием работы ДОУ. Учителя-логопеды на клубных мероприятиях показывают родителям методы и приемы коррекционной работы с детьми в игровой форме, отвечают на волнующие родителей вопросы.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что образование детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях общеобразовательных групп имеет как минусы, так и плюсы.

Как правило, успешной реализации коррекционно-обра-

зательной программы мешает большая численность детей в группе, снижающая качество образовательного процесса. К факторам, положительно влияющим на дошкольное образование детей-логопатов, относятся: инклюзивные условия обучения, четко выстроенный индивидуальный план воспитания и обучения каждого воспитанника, основанный на взаимодействии всех специалистов детского сада, просветительская и консультационная деятельность учителей-логопедов.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. *Нужная И.А.* Культурно-творческий фактор в воспитании и образовании дошкольников / Ребенок в современном мире. Открытое общество и детство: Тезисы докладов и сообщений VI междунар. конф. СПб., 1999.
2. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях. СанПиН 2.4.1.2660-10. М., 2010.
3. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2008.
4. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В.* Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М., 2010.
5. *Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К.* Социальная работа с инвалидами. СПб., 2004.

Развитие опосредованной памяти у дошкольников при заучивании стихов с помощью зрительных опор

БАКАЕВА М.Н.,
учитель-логопед;

ЛАДНАЯ С.М.,
воспитатель МДОУ ЦРР — д/с № 310, г. Ростов-на-Дону

В дошкольном возрасте ребенок должен овладеть таким словарем, который позволил бы ему общаться со взрослыми и сверстниками, успешно обучаться в школе, понимать литературу, теле- и радиопередачи [7]. Особенно это актуально для детей с речевыми нарушениями, отличающихся низкими уровнем внимания, трудностями припоминания, сниженными вербальной памятью и продуктивностью запоминания, слабым развитием наглядно-образного мышления, что значительно обедняет и сокращает их пассивный и активный словарь.

Могучим и действенным средством разностороннего воспитания детей служит художественная литература, оказывающая огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка. Чтобы речь проблемного ребенка к концу дошкольного детства была более содержательной, достаточно точной и выразительной,

следует активно проводить работу по заучиванию стихотворных текстов с помощью зрительных опор, используя наглядно-иллюстративный материал.

Стихотворная речь лучше запоминается. Поэтические образы открывают и объясняют ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений, расширяет его кругозор, обогащает эмоции, воспитывает воображение и дает прекрасные образцы русского литературного языка. В них дети познают лаконичность и точность слова, улавливают музыкальность, напевность поэтической речи, замечают ее ритмическую и метрическую организованность, созвучие стихотворных строк [7].

Заучивание стихов — один из испытанных приемов развития речи, но легко запоминать стихи могут только дети с хорошей памятью. В это понятие входят объем запомина-



емой информации, быстрота и точность запоминания, а также время хранения информации. Память дошкольника развивается постепенно. С возрастом увеличивается роль опосредованной памяти: чем старше становится ребенок, тем большее количество материала усваивается именно благодаря этому виду памяти. С 5 лет уже можно развивать опосредованную память, которая представляет собой особую деятельность ума, специально направленную на запоминание чего-либо и связанную с использованием особых приемов запоминания [4; 7].

Исследования психологов подтверждают, что для запоминания текста дошкольнику нужно 8—10 раз (не на одном занятии) повторить стихотворение и 2—3 раза припомнить в дальнейшем. Р. Бендлер, В. Макдональд [4], занимаясь нейролингвистическим программированием, отмечают, что воспоминание есть прямое следствие визуального образа, который мы «держим» глазами своего воспоминания.

Для облегчения запоминания предлагаемого материала можно использовать дополнительные приемы, т.е. дошкольники должны учить стихи с опорой на наглядно-иллюстративный материал. Интересен в этом плане опыт

педагогов Н.М. Гордеевой и Н.Е. Васюковой, рекомендующих детям 3—5 и 5—7 лет стихи Г. Лагздынь и песенки народов мира по сериям картинок-иллюстраций.

Многолетний опыт работы позволил накопить и систематизировать для детей старшего дошкольного возраста целую серию великолепных стихов отечественных поэтов. Для большей эффективности была проведена классификация их с учетом лексических тем и подобран наглядно-иллюстративный материал, используемый в качестве зрительных опор. Накопленный материал распределен по возрастным группам:

- для старшей группы — Г. Лагздынь «Цыпленок», В. Бардадым «В гости дождик зачастил...», И. Михайлова «Осень длинной тонкой кистью...», Л. Сорокин «Слышит мишка косолапый...»;
- для подготовительной к школе группы — А. Барто «Я у мальчиков спросила...», Я. Аким «Апрель», Г. Ладонщиков «Приглашение», А. Шibaев «Капризный жучок», С. Коган «Что бывает выше неба?».

Отбирая стихи для заучивания, следует учитывать пожелания японского ученого Масару Ибука: они должны

воспитывать в ребенке благородные чувства, быть изысканными, красивыми и заслуживающими того, чтобы их помнили. А.М. Бородич [3] поясняет: в отобранных стихах строки должны быть понятными, чаще веселыми, насыщенными действиями и событиями, написанные живым языком, с веселыми картинками, простыми рифмами и позитивным настроением.

На наш взгляд, при заучивании стихов с детьми-логопатами, наиболее эффективно использование *метода иллюстраций*, позволяющего логически запоминать текст через *смысловое соотнесение*, иначе говоря, логическое запоминание текста. Интенсификация такой работы приобретает особую значимость в связи с тем, что дети с речевыми нарушениями испытывают большие трудности в ситуациях, предполагающих использование опосредованной памяти. Установление смысловой связи между словом или предложением и картинкой помогает ребенку понять смысл стихотворения, вспомнить ключевые рифмованные слова, удерживая последовательность действий и событий [4]. Согласно методу иллюстраций, содержание одной, двух или четырех строк стихотворения обозначается определенной

картинкой, наиболее ярко отражающей это описание.

Для детей старшей группы каждое стихотворение изображается 4—5 картинками, для детей подготовительной к школе группы — 7—8. Покажем это на примере стихотворения Л. Сорокина «Слышит мишка косолапый...».

Текст стиха — картинка (зрительная опора)

Слышит мишка косолапый
(медвежонок).

Близкой бури грозный свист
(дующий ветер).

Он зовет на помощь папу
(медведь).

Удержать последний лист
(лист на ветке).

Папа шепчет: Это осень...
(осень)

А осеннею порой

Расстается лес с листвою.

Так через *зрительные опоры* — картинки для детей материализуется содержание стихотворения. Данный подход помогает вспоминать сюжет и не путать в нем порядок событий, поддерживая опосредованную память, существенно увеличивает эффективность процесса запоминания, повышает его продуктивность.

На этапе заучивания стихотворения с помощью цельной «ленты» из серии картинок — зрительных образов отражается его содержание. На последующих этапах работы с це-



лью усложнения стих — иллюстрацию можно разрезать на отдельные картинки — фрагменты, позволяющие детям самостоятельно воспроизводить эту последовательность.

Таким образом, дети учатся быстро и без особых усилий запоминать стихотворный текст и рассказывать его с опорой на картинки — иллюстрации, что обеспечивает осмысленность чтения и правильную тренировку памяти [3].

Опыт работы подтверждает, что заучивание стихов методом иллюстраций, с помощью зрительных опор, позволяет поддерживать у детей с проблемами в развитии речи интерес к авторским стихам даже при их многократном повторении. Такая работа со стихами активно развивает понимание текста детьми-логопатами, что является важнейшим условием хорошего осмысленного запоминания, совершенствования долговременной памяти [4], повышает эффективность заучивания стихов: значительно сокращается время заучивания, облегчается его процесс, увеличивается длительность запоминания стихов, т.е. качество кратко- и долговременной памяти. Вместе с тем у детей

развиваются ассоциативное мышление, способности к замещению, активизируется речь в целом: пассивный словарь переходит в разряд активного, побуждая к самостоятельному воспроизведению стихотворения, обогащается словарный запас. Кроме того, зрительные опоры в виде картинок — иллюстраций позволяют сократить энергетические и временные затраты со стороны детей, педагогов и родителей, оказывая им существенную помощь в ходе данной работы.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. 150 тестов, игр, упражнений для подготовки детей к школе. М., 2004.
2. Алябьева Е.А. Как научить ребенка запоминать стихи. М., 2010.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М., 1981.
4. Васюкова Н.Е. Он знал все песни наизусть: Учеб.-метод. пособие для чтения взрослыми детям. М., 2007.
5. Лагздынь Г.Р., Гордеева Н.М. Учим стихи: Учеб.-метод. пособие для чтения взрослыми детям. М., 2004.
6. Макдональд В. Руководство по субмодальностям. Воронеж, 1994.
7. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. М., 1984.

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



Развитие речи и творческих способностей старших дошкольников средствами изобразительной деятельности

ГРОШЕНКОВА В.А.,

*канд. пед. наук, старший преподаватель
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского;*

ШИЛОВА Т.С.,

*педагог-художник, руководитель клуба-студии «Вдохновение»,
г. Ярославль*

Развитие способностей и дарований в значительной степени зависит от активной творческой деятельности самого человека. Потребность творческого самовыражения начинается довольно рано: практически каждый ребенок уже в два года при поддержке взрослых начинает рисовать.

Выполнение рисунков в технике сочетания масляных (или восковых) карандашей и акварельных красок дает большой простор для проявления творческой активности ребенка: он сам может выбрать понравившийся ему цвет карандаша и краски, самостоятельно создать удивительный образ предметов — сказочных обитателей подводного мира, необычных бабочек, стрекоз, фруктов, цветов.

Положительный результат от проделанной работы не заставит себя долго ждать: удивление и восхищение — вот те чувства, которые испытывают и дети и взрослые при создании рисунков.

Предложенные нами авторские материалы и рекомендации могут быть использованы в работе педагогов — логопедов и воспитателей для групповых и индивидуальных занятий с детьми старшего дошкольного возраста, в том числе и для занятий с детьми, имеющими нарушения речевого или психического развития.

К числу основных умений, которые формируются у ребенка во время занятий, отнесем: развитие навыков творческой деятельности; психических процес-



сов: мышления, памяти, восприятия, воображения; речи: лексического и грамматического строя, связности; мелкой моторики; навыков планирования, организации деятельности и контроля за ней.

Работа с рисунками в технике сочетания масляных карандашей и акварельных красок позволяет развить у детей чувство цвета и формы, сформировать художественный вкус, развить мелкую моторику, координацию движений кисти руки.

Акварельные краски — материал, используемый в рисовании достаточно давно. Масляные карандаши — материал тоже хорошо известный. Они не смываются водой, легко ложатся на поверхность бумаги и бывают разных цветов и оттенков — красные, синие, оранжевые, зеленые, розовые, вишневые. Выразительные и сочные рисунки, выполненные масляными карандашами в сочетании с акварельными красками, погружают детей и взрослых в мир удивительных и ярких эмоций.

Создавать рисунки с использованием этих двух материалов очень легко и увлекательно. Все линии рисунка обводятся по контуру с сильным нажимом масляного карандаша. Когда обводка закончена, рисунок заливается разной по цвету акварелью.

Возникает эффект светящихся линий — так проявляют себя масляные карандаши в сочетании с акварельными красками, а само изображение предмета кажется объемным и материальным.

При выполнении рисунка необходимо придерживаться следующих *правил*.

1. При обводке контура рисунка желательно брать светлые масляные карандаши и темные акварельные краски и наоборот, темные цвета масляных карандашей лучше использовать в сочетании со светлыми оттенками акварельных красок.

2. Масляными карандашами можно обводить не только контур рисунка, но и прорисовывать ими внутренние элементы предметов (например, чешую рыб, шерсть животных, перья птиц).

Занятия по созданию рисунков делятся на несколько **этапов**.

1. *Этап до рисования*, необходимый для формирования у ребенка интереса и настроения на выполнение рисунка.

Для этого в начале занятий рекомендуется прочитать ребенку сказку «Путешествие кота Тимофея в царство золотой рыбки», из которой он узнает о свойствах масляных карандашей в сочетании с акварельными красками и о том, как можно с их помощью оживить рисунок.



Путешествие кота Тимофея в царство золотой рыбки

Дорогой друг! Давай с тобой знакомиться. Я белый и пушистый. Живу в большом девятиэтажном доме с девочкой Аней и ее бабушкой. На завтрак, обед и ужин я ем свежую рыбу, да и жареной рыбкой полакомиться не прочь! Догадался, кто я? Совершенно верно. Я — кот. Зовут меня Тимофей или просто Тиша.

Однажды у бабушки был день рождения, и моя хозяйка девочка Аня решила сделать ей приятный сюрприз. Мне захотелось хоть одним глазком взглянуть на него.

Когда Аня играла во дворе с ребятами, я тихонько зашел в комнату, прыгнул на стол и замер от удивления. На большом белом листе бумаги акварельными красками была нарисована сказочная золотая рыбка. Она плавала в сине-голубом прозрачном море и была ярко-желтого цвета! Удержаться было невозможно! Я дотронулся до нее лапкой. И тут произошло нечто неожиданное: моя белая лапка вдруг стала такого же желтого цвета, каким была нарисована рыбка. Тут я понял, что рыбка ненастоящая, а рисунок испорчен. «Что же я наделал! Как теперь быть? А главное, как расстроится Аня! Это ведь был подарок ее любимой бабушке!» — заволновался я.

К счастью, на столе лежала картонная коробочка с масляными карандашами. Желтым карандашом я закрасил то место, где остался след от моей лапки, красным обвел хвост рыбки, а синим и зеленым нарисовал в море камушки и водоросли.

Аня пришла домой. «Наверное, краски уже высохли, и рисунок можно поместить в рамочку!» — подумала девочка, подошла к столу и ахнула. Ее рыбка как по волшебству стала еще лучше прежней! Она вся светилась и сверкала, алый хвост был похож на распутившийся цветок! «Что за добрый волшебник так украсил мой рисунок!» — недоумевала Аня.

И вот в день рождения бабушки Аня подарила ей рисунок с рыбкой. Бабушка очень обрадовалась такому неожиданному подарку. Вечером все гости сидели за столом, пили мятный чай и ели пирог с абрикосовой начинкой. Я сидел на подоконнике и мурлыкал от удовольствия.

Об обитателях подводного мира, о жизни растений и насекомых ребенок узнает из прочитанного ему стихотворения.

Выполнение предложенных котом Тимофеем заданий позволит ребенку самому спланировать и организовать свою работу, т.е. с чего начать рисунок, какие материалы по-



надобятся, как его закончить (варианты предложенных заданий даны ниже).

Кроме этого, важно сообщить детям от лица кота Тимофея следующие **правила работы** с акварельными красками и масляными карандашами.

Масляные карандаши очень мягкие и яркие. Ими нужно обводить рисунок. Они помогают контуру предмета светиться, отталкивая акварель и помогая краскам переговариваться и смешиваться друг с другом. Масляные карандаши не смываются водой.

Выбрав масляный карандаш любого (теплого или холодного) цвета, с сильным нажимом обведи им контур предмета. Затем напои акварельные краски водой, для чего опусти кисточку в баночку с водой и капни в каждую краску. Потом выбери акварельную краску холодного (теплого) цвета и раскрась внутреннюю часть рисунка.

Рисунок смотрится очень красиво, если для обводки контура используются теплые по цвету масляные карандаши и холодная цветная акварель и наоборот.

Особое внимание следует уделять **развитию речи** детей по таким **направлениям**:

— *развитие лексического строя речи* (обогащение, активизация, закрепление и уточнение словаря);

— *формирование грамматического строя речи* (умение пользоваться разными частями речи в соответствии с их признаками, умение строить простые и сложные предложения, распространять их);

— *развитие связной речи* (умение составлять рассказ по предметной и сюжетной картинкам).

С этой целью детям предлагаются вопросы, заставляющие их рассуждать, подбирать нужные слова и конструкции, выстраивать и давать полный ответ. В этом им помогут стихотворение и картинка-образец. Примерные ответы на вопросы выстроены в зависимости от уровня речевого развития ребенка. Взрослому рекомендуется ориентироваться на них во время занятия: если ребенок отвечает на вопрос односложно, желательно прочитать ему развернутый вариант ответа. Отвечать на вопросы можно как в начале занятия, так и в процессе выполнения рисунка. В конечном итоге необходимо прийти к тому, чтобы ребенок научился сначала с помощью взрослого, а затем и самостоятельно составлять небольшой связный рассказ по созданному рисунку.

2. *Процесс творческой работы.* На этом этапе ребенок создает свой рисунок (обводит и закрашивает предложенный

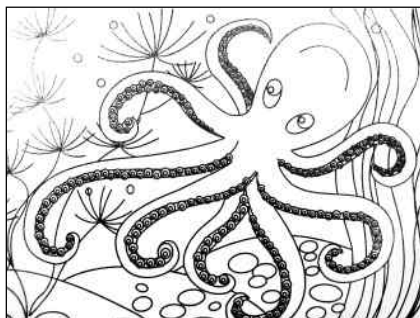


ему черно-белый вариант рисунка). Взрослый должен научить его пользоваться акварельными красками, масляными карандашами, кисточкой. Образцы выполнения рисунков на первоначальных этапах помогут ребенку выбрать нужный цвет масляного карандаша и акварельной краски. В последующем нужно стимулировать ребенка на самостоятельный выбор материалов нужных цветов и оттенков.

3. Этап после рисования. На этом этапе нужно рассмотреть созданный ребенком рисунок и выразить те чувства и мысли, которые возникли в процессе рассматривания его творческой работы. Это позволит развить чувственно-эмоциональную сферу юного художника и обогатит его речь словами, обозначающими чувства и настроения человека: восторг, восхищение, изумление, радость.

На всех этапах работы взрослый должен быть рядом с ребенком, помогать ему и направлять его деятельность. После выполнения всех рисунков взрослый может предложить ребенку создать необычный рисунок, опираясь на предложенные вопросы.

Ниже приведены авторские разработки вариантов заданий и рисунки-образцы (на примере темы «Секреты кота Тимофея. Путешествие в подводный мир»).



Задание 1. Осьминог

1. Чтение стихотворения

— Осьминог, осьминог,
Сколько ты имеешь ног?
Рассмеялся осьминог:
— У меня ведь восемь ног!
— Что сумеешь сделать ты
В случае большой беды?
— Я охотник очень смелый,
Защитить себя сумею:
Выпущу струю чернил —
А врага и след простыл!

2. Беседа и рассматривание рисунка

Кот Тимофей любопытен, он просит ответить на вопросы:

- для чего осьминогу такое большое количество ног? (*С их помощью осьминог плавает и хватает добычу; на ногах у него есть присоски.*);
- для чего осьминог выпускает чернильную струю? (*Так он спасается от врагов, обманывает их, маскируется, чтобы легче было уплыть.*);
- какой осьминог по размеру и форме? (*Большой, тело у него длинное, есть круглая*

голова и восемь длинных ног с присосками.);

— какого он цвета? (Осьминог может быть синего, красного, зеленого цвета; когда он сердится или пугается, то меняет цвет.);

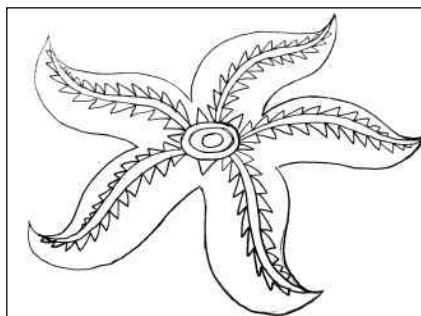
— каким будет твой осьминог? Какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь, чтобы спрятать осьминога среди морской травы? (Морская трава бывает красного, коричневого, сине-зеленого или желто-зеленого цвета.)

3. Выполнение творческой работы

Задание 2. Морская звезда

1. Чтение стихотворения

На небе ночном сияла
звезда,
И очень грустила она
иногда.
Спросила у звездочки
я осторожно:
— Могу ли помочь тебе,
милая? Можно?
— Ищу я сестрицу, что в
море глубоком



Играет с медузами и
осьминогом.

— Ты вниз посмотри! —
ответила я.

— Сестрица из моря
глядит на тебя!

2. Беседа и рассматривание рисунка

Кот Тимофей задает вопросы:

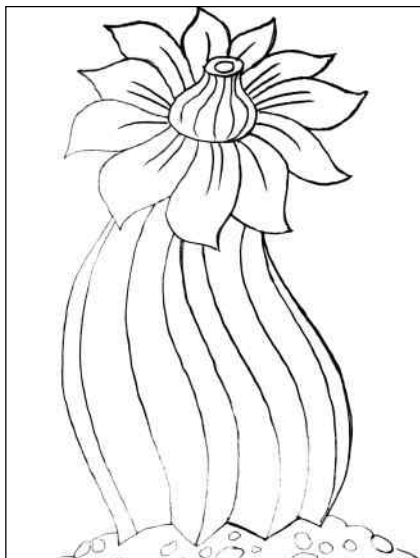
— почему звезды, которые сияют в небе, и звезды, которые живут в море, можно назвать сестренками? Чем они похожи? (У этих звезд пять лучей; морская звезда по форме напоминает звезду в небе.);

— чем они различаются? (Морская звезда — это живое существо; лучики — это ноги с присосками, которыми она открывает раковины; с помощью ног она передвигается по дну моря.);

— какого цвета морская звезда? (Желтая с красноватым оттенком или темно-красная.) Почему она такого цвета? (Красный — это цвет опасности: так она говорит своим врагам — не подходи.);

— какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь для раскраски морской звезды так, чтобы ее увидела звезда-сестренка, которая живет на небе?

3. Выполнение творческой работы



Задание 3. Актинии

1. Чтение стихотворения

В море глубоком

Цветы распустились!

И красоте этой рыбки

дивились!

Будьте внимательны,

Рыбки, вы с ними —

Жгут они сильно

Как листья крапивы!

2. Беседа и рассматривание рисунка

Кот Тимофей спрашивает:

- почему рыбкам нужно вести себя осторожно с морскими цветами и не подплывать к ним близко? (Морские цветы могут обжечь их как крапива, ужалить как пчела или оса; это животное с ядовитыми щупальцами, которые могут обжечь как листья крапивы.);

— на что похожи морские цветы (актинии)? (Морские цветы похожи на те, которые растут в саду и в лесу);

— что общего у этих цветов? Какие они по форме и цвету? (Морские цветы разноцветные, яркие — желто-красные, желто-зеленые, оранжево-красные, желто-голубые, фиолетовые; у них есть длинные красивые, удивительные, причудливые, нежные лепестки-щупальца.);

— какого цвета масляный карандаш или акварельную краску ты выберешь для раскраски морских цветов так, чтобы рыбки оказались в удивительном морском саду?

3. Выполнение творческой работы

Задание 4. Морской конек

1. Чтение стихотворения

Мордочки как у лошадки,

Загнут хвост у них крючком,

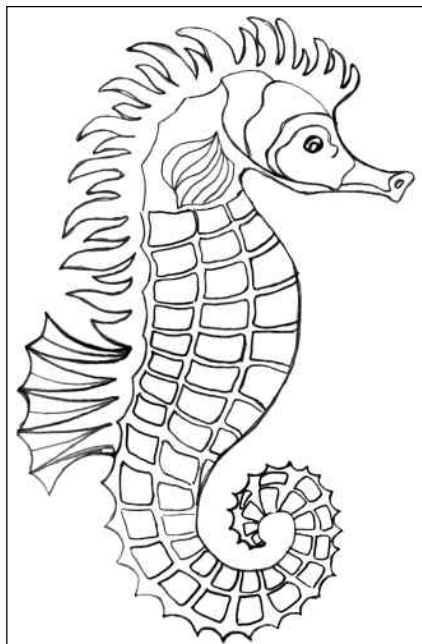
Целый день играют в прятки

А детишек — полный дом!

2. Беседа и рассматривание рисунка

Кот Тимофей спрашивает:

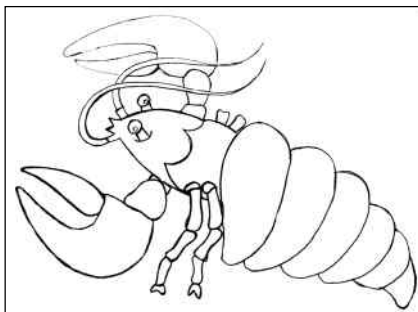
- почему рыбу, которая живет в море, называют морским коньком? На кого она похожа? (Морской конек похож на маленькую лошадку, на Конька-Горбунка; у него вытянутая мордочка, а хвост свернут колечком, есть грива как у лошадки.);



- как плавает морской конек?
(Он плавает вертикально.);
- какого цвета морской конек? (Морской конек бывает коричневого, зеленого, серого цвета; он может менять свой цвет; цвет помогает ему прятаться от врагов.);
- какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь чтобы раскрасить морского конька так, чтобы он стал незаметным для врагов?

3. Выполнение творческой работы

Задание 5. Рак-отшельник 1. Чтение стихотворения



Тетушка-улитка потеряла
дом!
Переполошилась вся
родня кругом!
Целый день искала дом
тот вся семья,
К вечеру устала, так и не
найдя.

Рядом, за камнями,
Рак с клешнями жил,
В этот вечер поздний
Он по дну бродил.
У соседа-рака был малютка-дом
И не помещался в нем он
целиком!
И тогда улитке рак свой
дом отдал,
А себе по росту новый
подыскал!

2. Беседа и рассматривание рисунка

- Кот Тимофей спрашивает:
- почему рак решил подарить тетушке-улитке свой дом?
(Раку было тесно в его доме, он в нем не помещался; рак решил помочь улитке, утешить, успокоить ее, сделать ей приятный подарок; он оказался добрым, отзывчивым, дружелюб-



ным, готовым прийти на помощь другу.);

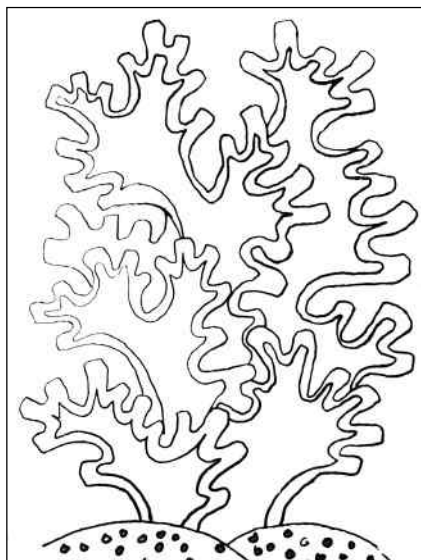
- какой дом рак подыскал себе по форме и цвету? (*Рак подыскал себе большой и просторный дом; его дом — это раковина перламутрового, золотистого, серебристого, оранжево-красного цвета; круглый, овальный.*);
- какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь? Каким будет твой рак? Посели его в такой дом, чтобы он захотел в нем жить.

3. Выполнение творческой работы

Задание 6. Кораллы

1. Чтение стихотворения

Леса разноцветные в море
растут,
В них разные рыбки
дружно живут.



Но путь преграждают они
кораблям —

Внимателен в море

ты будь, капитан!

2. Беседа и рассматривание рисунка

Кот Тимофей спрашивает:

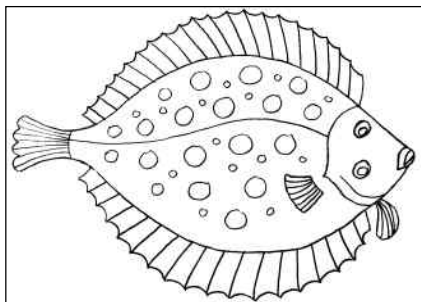
- почему капитаны при встрече с кораллами должны быть внимательными? (*Корабль может сесть на мель, потому что кораллы загораживают путь, переплетаются между собой, напоминают лесные заросли.*);
- почему кораллы напоминают разноцветный лес? Какого они цвета? На что похожи? (*Кораллы имеют розовый, красный, желтый, голубой, синий цвета; они похожи на ветки деревьев.*);
- каким будет твой сказочный коралловый лес? Какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь?

3. Выполнение творческой работы

Задание 7. Рыба-камбала

1. Чтение стихотворения

На песчаном дне жила
Чудо-рыба камбала.
Рака в гости пригласила,
И богатый стол накрыла.
Рак к хозяйке в дом пришел,
Но ее там не нашел!
Очень жаль, что камбала
Незаметная была!

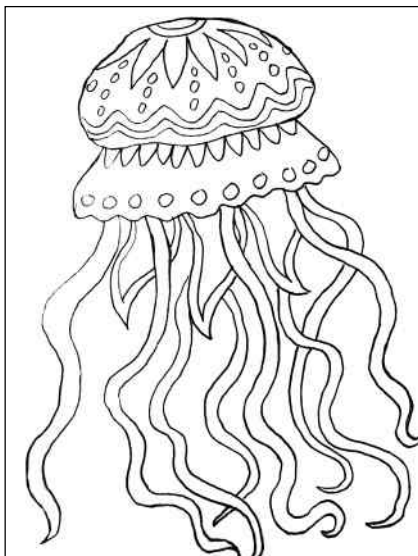


2. Беседа и рассматривание рисунка

Кот Тимофей спрашивает:

- почему рак не нашел камбалу, когда пришел к ней гости? *(Камбала была такого же цвета, как ее дом, рак просто ее не увидел; камбала живет на морском дне в песке, она окрашена в такой же цвет, как и песок.);*
- почему камбала такого же цвета, как песок на морском дне? *(Такой цвет помогает камбале легко прятаться от врагов; так она защищается: ляжет на дно — и ее не видно; она прячет свой белый живот.);*
- какова камбала по форме? *(Плоская, приплюснутая, вытянутая с двух сторон, напоминает блин.);*
- какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь для раскраски камбалы так, чтобы рак смог ее увидеть?

3. Выполнение творческой работы



Задание 8. Медузы

1. Чтение стихотворения

Прозрачно-голубые
Зонтики плывут,
Покачиваясь мягко,
Свой хоровод ведут!
То опускаясь низко,
То поднимаясь вверх,
Они блестят на солнце
И радуют нас всех!
Вы будьте осторожны:
Касаться их нельзя —
Ужалить зонтик может,
Как злоющая оса!

2. Беседа и рассматривание рисунка

Кот Тимофей спрашивает:

- на что медузы могут быть похожи? Какой они формы? *(Медузы похожи на раскрытые зонтики; они могут напоминать по форме колокольчики, фонарики, блюда.);*



- почему до медуз не следует дотрагиваться? (Они могут обжечь.);
- какого цвета медузы? (Прозрачные, голубые, розовые, лиловые.);
- Какой будет твоя медуза? Какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь?

3. Выполнение творческой работы

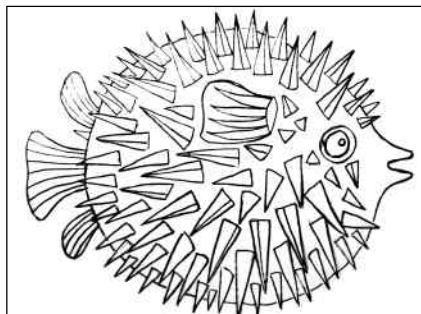
Задание 9. Рыба-еж

1. Чтение стихотворения

По лесной тропинке
Шел колючий еж,
И своим ежатам
Яблоки он нес.
В синем-синем море
Рыба-еж жила
И была похожа
На того ежа.
Если вдруг опасность
Встретит на пути,
То она уколёт —
К ней не подходи!

2. Беседа и рассматривание рисунка

- Кот Тимофей спрашивает:
- что общего у лесного и морского ежей? Какие они по форме? Как защищают себя



от врагов? (У них есть колючие, острые иголки; в случае опасности лесной еж сворачивается в клубок и напоминает мячик; морской еж раздувается, как шар, и острыми иголками может сильно уколоть врага.);

- какого цвета масляный карандаш и акварельную краску ты выберешь для раскраски рыбы-ежа так, чтобы она смогла отпугнуть врагов?

3. Выполнение творческой работы

Задание 10 (итоговое). Царство-государство золотой рыбки

Кот Тимофей спрашивает:

- каким будет твое царство-государство золотой рыбки?
- какого цвета будет вода: голубая, синяя, фиолетово-розовая? Выбери свой цвет;
- какие растения будут в нем? На что будут похожи и какого цвета?
- какие рыбы будут жить в твоём море: морские ежи,





- рыбы-попугаи, камбала, морские коньки?
- сколько их будет — одна, две, три, а может, больше?
- какие они будут по форме: круглые, овальные, треугольные?
- какие рыбы будут по размеру: большие, средние, маленькие?
- какие они будут по цвету: теплых или холодных оттенков?
- где будут жить — на дне или плавать в воде?
- какие животные будут на-

селять твое царство-государство — раки, медузы, морские цветы, морские звезды или осьминоги?

Выбери нужные цвета масляных карандашей и акварельных красок, чтобы нарисовать царство-государство золотой рыбки? Какие материалы тебе еще понадобятся для работы?

По окончании работы помести свой рисунок в рамочку, повесь на стену у себя в комнате или подари друзьям, знакомым.

В зимней стране родственных слов (занятие для детей с ОНР, подготовительная к школе группа)

МОРОЗОВА Н.А.,

учитель-логопед МДОУ «Знаменский детский сад «Василек»»,
Медведевский р-н, Республика Марий Эл

ЗАДАЧИ

- учить образовывать родственные слова;
- упражнять в выделении главного и «лишнего» слов в группе родственных;
- закреплять умение составлять предложения с заданными словами;
- развивать мелкую моторику рук, координацию речи и движений, память, внимание.

Оборудование: предметы одежды на тему «Времена

года» — для взрослого; мешочки с надписями «Зима», «Снег», «Мороз»; белые мячики — снежки; предметные картинки: снег, Снегурочка, снегирь, мороженое, подснежник, снежинка, снеговик, снегоход; картонные буквы разной высоты (М, О, Р, О, З), карточки к упражнению «Четвертый лишний» для каждого ребенка; снежинки с буквами: М, О, Л, О, Д, Ц, Ы; аудиоаппаратура, записи ритмичной музыки.



* * *

Звучит аудиозапись тихой музыки. Дети входят в логопедический кабинет, здороваются.

Л о г о п е д. Ребята, сегодня мы отправляемся в волшебную страну. К путешествию нам надо подготовиться. Для этого мы с вами сделаем массаж лица.

Ручки растираем

Потирают ладони.

И разогреваем

Хлопки.

И лицо теплом своим мы
умываем.

Разогретыми ладонями проводят по лицу сверху вниз.

Грабельки сгребают все
плохие мысли.

Двигают пальцами от середины лба к вискам.

Ушки растираем вверх и
вниз мы быстро.

Растирают ушные раковины по краю снизу вверх и сверху вниз.

Их вперед сгибаем, тянем
за мочки,

Загибают ушные раковины вперед и потягивают вниз за мочки.

А потом уходим пальцами
на щечки.

Перебегают пальцами на щеки.

Щечки разминаем, чтобы
надувались.

Указательным, средним и безымянным пальцами разминают щеки круговыми движениями.

Губки разминаем, чтобы
улыбались.

Большим и указательным пальцами разминают сначала нижнюю, а затем верхнюю губу.

Улыбнитесь друг другу и
нашим гостям.

В какое время года мы попадем в волшебную страну? Чтобы выяснить это, вам, ребята, нужно отгадать загадку.

Запорошила дорожки,
Разукрасила окошки.
Радость детям подарила
И на санках прокатила.

Д е т и. Зима.

Л о г о п е д. Зима — мое самое любимое время года. Я хочу превратиться в Зиму. Вы мне в этом поможете?

Д е т и. Да, поможем.

Логопед подводит детей к различным предметам одежды. Дошкольники откладывают в сторону варежки, шапку, шарф, меховую куртку и объясняют свой выбор.

Логопед надевает выбранную одежду, кружится на месте и произносит слова:

«Раз, два, три — покружусь, в зиму превращусь». «Превращается» в Зиму.



З и м а. Здравствуйте, ребята! Я Зимушка-зима, в гости к вам пришла, сказку принесла.

Давным-давно потеряли люди слово, забыли о нем. А слово попало в землю, и появились ростки — слова. Посмотрели люди, послушали, а слова-то похожи, как родные, как родственники. И называли люди такие слова родственными.

Ребята, помогите мне найти родственные слова к моему слову. Я буду задавать вам вопросы, а вы на них отвечайте.

Как называется одежда, которую мы носим зимой?

Д е т и. Зимняя.

З и м а. Какие птицы не улетают в теплые края, а остаются зимовать? Назовите их одним словом.

Д е т и. Зимующие.

З и м а. Зверь в лесу пережил зиму. Значит, он что сделал?

Д е т и. Перезимовал.

З и м а. Если хлеб посеяли поздней осенью, под зиму, то какой он?

Д е т и. Озимый.

З и м а. Как вы меня назовете ласково?

Д е т и. Зимушка.

З и м а. От какого слова родились слова *зимняя, зимующие, озимый, перезимовал, зимушка*?

Д е т и. Эти слова родились от слова *зима*.

З и м а. Слово *зима* — главное. Ребята, теперь вы поняли, что такое родственные слова?

Д е т и. Да, поняли.

Упражнение «Снежинки»

З и м а. Теперь давайте поиграем в снежки.

Раз, два, три, четыре,

Дети загибают пальцы, начиная с большого.

Мы с тобой снежок слепили.

Меняют положение ладоней — лепят.

Круглый, крепкий,

Соединяют кончики согнутых пальцев обеих рук.

Очень гладкий

Гладят ладонью одной руки кисть другой.

И совсем-совсем не сладкий.

Грозят пальчиком.

Раз — подбросим,

Подбрасывают воображаемый снежок.

Два — поймает

Ловят воображаемый снежок.

И вперед его бросаем.

Бросают воображаемый снежок.



Игра «Допиши слово»

З и м а. Ребята, я предлагаю вам сесть за столы и взять карточки. Вспомните мои родственные слова. Допишите их печатными буквами и прочтите.

ЗИМ (НЯЯ)
ЗИМ (УЮЩИЕ)
ЗИМ (УШКА)
ЗИМ (НИЙ)
(О) ЗИМ (БЙ)
(ПЕРЕ) ЗИМ (ОВАЛ)
ЗИМ (ОРОДОК)

Я предлагаю вам собрать все карточки с родственными словами в мешочек с надписью «Зима».

Дети собирают карточки в мешочки.

З и м а. Ребята, отгадайте еще одну загадку.

Он пушистый, серебристый,
Но рукой его не тронь:
Станет капелькою чистой,
Как поймаешь на ладонь.

Д е т и. Снег.

З и м а. Совершенно верно, ребята! А в моем волшебном мешочке что-то есть, посмотрим?

Дети достают картинки, поочередно называют их: Снегурочка, снег, снегоход, снеговик, подснежник, снегирь, снежинка.

У меня есть волшебный снежок, я приглашаю вас поиграть в игру.

Игра «Вспомни слова»

З и м а. Встаньте в круг и назовите родственные слова к слову *снег*.

Взрослый произносит слово *снег* и бросает белый мяч-снежок одному из детей. Тот называет родственное слово и возвращает мяч логопеду и т.д.

Молодцы, ребята! Все родственные слова вспомнили. Я предлагаю вам сложить эти снежки в волшебный мешочек с надписью «Снег».

Дети складывают снежки в мешочек.

Ребята, назовите слова, похожие на слово *снег*.

Д е т и. Снегурочка, снег, снегоход, снеговик, подснежник, снегирь, снежинка.

З и м а. Вы назвали много слов, похожих по звучанию и значению. Какие это слова?

Д е т и. Родственные.

З и м а. А какое главное слово вы услышали?

Д е т и. Снег.

З и м а. А у нас есть еще один мешочек. Чтобы выяснить, какое слово на нем написано, надо построить буквы «по росту».

Упражнение «Построй буквы по росту»

Взрослый раздает дошкольникам различной высоты буквы: Р, О, М, З, О. Дети выполняют задание.



З и м а. Прочитайте, пожалуйста, слово, которое у вас получилось.

Д е т и (*читают*). Мороз.

З и м а. Ребята, наверное, надо позвать его семью. Назовите родственные слова слову *мороз*.

Д е т и. Мороженое, заморозки, морозилка, морозный (день), замороженные (продукты).

З и м а. Придумайте по предложению с этими словами, запишите их на карточках и положите в мешочек.

Дети поочередно составляют предложения, записывают их на карточках и кладут в мешочек с надписью «Мороз».

Упражнение «Назови лишнюю картинку»

З и м а. Ребята, сейчас я вам раздам карточки. Рассмотрите их внимательно и скажите, какая из них лишняя. Объясните, почему вы так думаете.

Дети поочередно называют все картинки на своих карточках, выделяют лишнюю и объясняют свой выбор.

Снегурочка, снег, снеговик, *морозилка*.

Зимородок, зимушка, *снегоход*, озимые.

Заморозки, *подснежник*, мороженое, морозилка.

Мороженое, снегирь, снежинка, подснежник.

Вот и подошло к концу наше волшебное путешествие. Пора возвращаться в детский сад, а эти снежинки я вам дарю на память.

Взрослый кружится, говорит: «Раз, два, три, четыре, пять — в детском садике опять» и снимает варежки, шапку, шарф, куртку.

Л о г о п е д. Ребята, какие слова мы сегодня подбирали?

Д е т и. Родственные.

Л о г о п е д. А какие это слова?

Д е т и. Родственными называются слова, похожие по звучанию и значению.

Л о г о п е д. Правильно.

Для закрепления понятия «родственные слова» читает детям стихотворение.

Слова, как родные,
Похожи чуть-чуть,
И если поставить их в ряд,
Немного послушать
И вдуматься в суть —
Они об одном говорят.

Вы сегодня активно работали. Возьмите каждый снежинку с буквой и сложите слово.

Дети складывают слово и читают: М-О-Л-О-Д-Ц-Ы!

Звучит тихая музыка. Дети уходят.



Буквы, давайте дружить!

ТЫЛИК Т.И.,

учитель-логопед МОУ Газ-Салинская средняя общеобразовательная школа,
Тазовский район, с. Газ-Сале, ЯНАО

Устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы. В отличие от устной письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, поскольку ее механизмы складываются в период обучения грамоте, совершенствуясь в дальнейшем. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических раздражений (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский).

Период начального обучения грамоте характеризуется тем, что ребенок еще долго «принужден отдавать свое внимание овладению техническими предпосылками письма — способами разложить слово на звуки и записать их в буквах» [7]. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и словом произносимым, видимым и записываемым. Процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Собственно письмо вклю-

чает ряд специальных операций [7]:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
- перевод фонем в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;
- превращение надлежащих написанию графических знаков — букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи.

Несформированность какой-либо из указанных операций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Для предупреждения нарушений письма у дошкольников и учащихся первых классов можно использовать такой вид деятельности, как *конструирование фигурок из палочек*. На основе такого конструирования, позволяющего проводить профилактику нарушений письма в свободное время, был разработан комплекс игр, перечисленных ниже.

«Угадай букву»

Ребенок выкладывает фигурку, остальные угадывают

букву. По желанию дети могут рассказать соответствующее данной фигурке двестише.

«Цепочка»

Игра проводится в команде: один ребенок выкладывает первую палочку, каждый следующий участник игры кладет свою палочку, чтобы получилась фигурка.

«Покажи букву»

Ведущий (взрослый или ребенок) рассказывает двестише, остальные участники игры показывают подходящую букву из разрезной азбуки.

«Строители»

Ведущий показывает букву, игроки выкладывают по памяти фигурку.

«Реставратор»

Игра проводится в парах. Дети по желанию выкладывают

фигурки, затем ведущий убирает любые две палочки (постепенно количество палочек увеличивается). Игроки меняются местами, восстанавливая фигурку, выложенную соседом. Проводится взаимопроверка.

Задания по выкладыванию фигурок из палочек дают возможность включения максимального количества анализаторов, что в свою очередь позволяет добиваться положительных результатов в запоминании букв, соотнесения графического образа буквы со звуком, правильного расположения элементов каждой буквы. Такие упражнения всегда интересны детям, повышают работоспособность на занятиях, совершенствуют тонкие дифференцированные движения пальцев рук, развивают творческие и речевые способности.

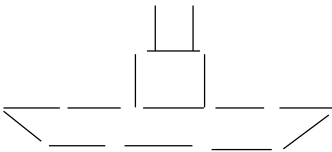
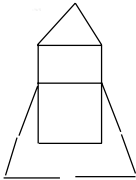
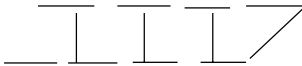
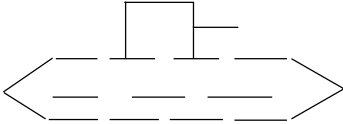
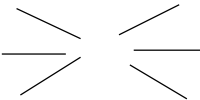
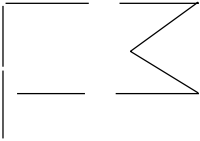
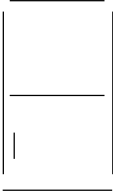
А — азбука	Азбука — первая книга моя, ее прочитаю от А и до Я	
Б — бант	Катя бантик завязала и на праздник побегала	



В — вагон	Мы садимся в свой вагон, далеко помчит нас он	
Г — гриб	В лес с корзиной я пошел, у пенька грибок нашел	
Д — дом	Это домик наш, друзья! Мама, папа в нем и я!	
Е — ель	Ель зеленая стоит, у нее прекрасный вид	
Е — елка	Елочка зеленая выросла в лесу, елочку на праздник я домой несу	
Ж — жук	Жук по зеленой травке ползет, дойдет до конца и... упадет	

З — забор	Сад забором оградил, чтоб деревья дольше жили	
И — игла	Это игла. Она очень остра, детям иглой играть нельзя!	
К — качели	Как высоко качели взлетают и ребятишек веселых качают	
Л — лопата	Лопатой быстро я копаю, песком машину нагружаю	
М — машина	Машина по улицам быстро мчится, из-под колес пыль клубится	
Н — носилки	На стройке носилки очень нужны: мусор убрать и раствор принести	
О — облако	По небу облако плывет, ветер вдаль его несет.	



П — пароход	Пароход большой плывет, капитан его ведет	
Р — ракета	В небо ракета быстро взлетела, в ней космонавт сильный и смелый	
С — санки	Санки зимой с горок летят, на санках ребята хохочут, визжат	
Т — танк	Танк — боевая машина, большая, надежная, несокрушимая!	
У — усы	Усы есть у папы, есть у кота, но, посмотрите, их нет у меня	
Ф — флаг	В руки я флажок возьму и на праздник с ним пойду	
Х — холодильник	В каждом доме он стоит и продукты нам хранит	

Ч — часы	«Тик-так» — нам песенку поют и всегда идут-идут	
Ш — шкаф	Есть в доме для одежды дом, его из палочек мы быстро соберем	
Щ — щетка	Для улыбки белоснежной щеткой пользуйся прилежно	
Э — эскимо	Слушайте загадку: холодное и сладкое, а когда кончается — остается палочка	
Ю — юла	Быстро вертится юла, вот такие чудеса!	
Я — яма	Здесь нельзя проехать прямо, просто на дороге яма!	

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Гаврина С.Е. и др. Развиваем руки — чтоб учиться, и писать, и красиво рисовать. Ярославль, 1997.

2. Глинка Г.А. Буду говорить, читать, писать правильно. СПб., 1997.

3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (Роль двигательного анализатора в развитии ребенка). СПб., 1996.

4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968.

5. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской М., 2002.

6. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.

7. Пережогин Л.О. Специфические расстройства речи и школьных навыков. М., 2005.

8. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб., 1997.

9. Цвынтарный В.В. Игроем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1997.



Участие семьи в коррекционной работе по преодолению заикания у дошкольников

ЛЕОНОВА С.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии МПГУ, Москва

Семейное воспитание, сотрудничество педагога и родителей воспитанников были всегда объектом пристального внимания и ученых и практиков. Особенно актуальны вопросы воспитания в семье детей с ограниченными возможностями здоровья. К данной группе относятся и дети с заиканием, характеризующиеся особенностями речи, личности, поведения. Создание в семье благоприятного психологического климата, оказание детям коррекционной помощи и психологической поддержки со стороны родителей, как участников коррекционного процесса, позволяют поверить заикающимся в свои силы и возможности, преодолеть трудности.

Эффективность логопедических занятий с заикающимися детьми во многом определяется совместной работой медико-психолого-педагогического коллектива детского образовательного учреждения и родителей. Создание эмоционально-положительного контакта с логопедом, последовательное включение родителей в коррекционный процесс, развитие их умений са-

мостоятельно использовать приемы формирования плавности речи — основные компоненты работы. Научить родителей правильно общаться со своим ребенком, помочь овладеть некоторыми коррекционными приемами под руководством логопеда, осуществляя их в домашних условиях, помогут специально подобранные серии заданий, беседы с родителями, индивидуальные и групповые консультации, информационные стенды.

До начала логопедических занятий с родителями проводится беседа, в которой они знакомятся с психолого-педагогической характеристикой ребенка, составленной по данным логопедического обследования, тестирования психолога. На общем собрании родителям объясняется, что несмотря на различия в психолого-педагогических характеристиках заикающихся детей, существуют единые требования по организации их воспитания в домашних условиях. Они могут быть оформлены в виде памяток, рекомендаций и розданы родителям.



Памятка родителям заикающихся детей

Правильная организация общего и речевого режима ребенка дома — важнейшее условие преодоления заикания. Перечислим основные рекомендации.

1. Нормализация взаимоотношений семьи и заикающегося ребенка, которая достигается:

- общей спокойной, доброжелательной обстановкой;
- отсутствием выяснений отношений между взрослыми, «взрослых» разговоров; ссор при ребенке;
- последовательностью требований взрослых к ребенку;
- учетом страхов ребенка, его тревог.

Заикающийся ребенок не должен чувствовать себя ни ущемленным, ни привилегированным.

Родителям не нужно показывать своего волнения ребенку, если он говорит с запинками, и стараться не произносить при ребенке слово *заикание*.

2. Создание правильно организованного домашнего режима, для чего необходимо:

- выделить специальное время на выполнение заданий логопеда и самостоятельных речевых занятий;
- строго придерживаться рекомендаций детского врача, касающихся правильного питания и его регулярности, организации дневного и ночного сна;

- проводить ежедневные прогулки, необходимые для хорошего самочувствия и правильного физического развития ребенка;
- ограничить проведение больших застолий в выходные дни, перегрузки ребенка впечатлениями от зрелищных мероприятий;
- ограничить занятия такими видами спорта, которые связаны с большим физическим напряжением и носят соревновательный элемент;
- ввести в режим дня ежедневную физическую зарядку.

3. Организация специального речевого режима, для создания которого необходимы следующие условия:

- спокойная, неторопливая, выразительная речь родителей; умение отвечать неторопливо, выразительно;
- обязательное дослушивание речи ребенка до конца при возникновении запинок;
- совместное произношение слов и фраз, отраженное произношение;
- выполнение движений с проговариванием слов, фраз (с мячом, движением руки, под стук, прыжки и т.п.), оречевление движений в процессе выполнения какой-либо деятельности (аппликация, конструирование, изодетельность);
- пение;



- чтение стихотворений, четверостиший, считалок, т.е. любого ритмизованного текста;
- выполнение дыхательных упражнений, отработанных на логопедическом занятии (дуть на ватки, движущиеся предметы, воду и кораблики, выдувание мыльных пузырей, надувание шаров). Вдох через нос короткий и глубокий (плечи не поднимаются), выдох через рот длительный и плавный;
- создание шадящего речевого режима в течение недели, особенно в период обострения;
- отказ от дополнительных предметов с речевой направленностью, поскольку логопедические занятия уже являются достаточно большой нагрузкой;
- усвоение детьми речевых правил, которые должны хорошо знать и взрослые.

Правила речи

- Во время разговора всегда смотри в лицо собеседнику. Это поможет тебе говорить смело и уверенно.
- Прежде чем начать говорить, подумай о том, что хочешь сказать.
- Помни, что всегда и везде нужно говорить плавно, спокойно, неторопливо.
- Когда говоришь, не сутулься, не опускай голову, не делай лишних движений. Держись прямо, уверенно.

• Перед началом речи вдохни и сразу же начинай говорить. При вдохе не поднимай плечи.

• Говори на выдохе.

• Воздух в основном расходуй на гласные звуки, произнося их широко и громко, четко артикулируя.

• Не нажимай на согласные звуки. Произноси их легко, без напряжения.

• В каждом слове обязательно выделяй ударный гласный звук: произноси его громче и протяжнее остальных гласных.

• Короткие предложения, состоящие из 3—4 слов, произноси на одном выдохе. Строго выдерживай паузы между предложениями.

• Длинные предложения дели на смысловые отрезки (3—4 слова), между которыми выдерживай паузу и делай новый вдох.

• Слова внутри короткого предложения и смыслового отрезка произноси слитно, цепляя одно слово за другое.

• Говори громко, четко, выразительно.

Эти правила не сложны по формулировкам, но соблюдать их детям трудно. Для лучшего запоминания эти правила рекомендуется переписать на большой лист бумаги, повесить на видное место и выучить наизусть.

Если первое родительское собрание проходит накануне летних отпусков, родителям



необходимо разъяснить, что неправильная организация отдыха детей может повлечь за собой усиление заикания. Смена климатической зоны, отдых в обстановке, связанной с эмоциональным перенапряжением, долгая разлука с родителями (особенно с матерью) нежелательны.

Очередное родительское собрание проводится в конце сентября. С этого времени начинается подготовительный период занятий, в течение которого основную роль играет режим ограничения речи. В это время необходимо ограничивать не только собственную речь ребенка, но и обращаемую к нему речь, однако делать это так, чтобы ребенок ни в коем случае не чувствовал себя в изоляции. Режим ограничения речи предполагает использование простейших невербальных средств общения. Родители должны уметь организовать игровую деятельность ребенка, принять в ней участие, направить игру в нужное русло, стараясь соблюдать предложенный логопедом режим.

Для создания положительного, уравновешенного, спокойного эмоционального состояния ребенка велико коррекционное воздействие музыки. Совместное с ребенком прослушивание дома записи музыкальных произведений, спокойная, мелодичная, приятная музыка во время игры,

занятий со строительным материалом, конструктором, лепкой, рисованием, аппликацией дают возможность ребенку сосредоточиться на производимых операциях и ограничить речевую деятельность.

Однако полностью исключить речевое общение с заикающимся ребенком трудно, поэтому рекомендуется проводить совместное пение знакомых песен с плавной мелодией и доступным текстом. Родители могут свою речь делать более напевной, некоторые обращения к ребенку пропевать, побуждая его делать то же самое, превращая это в игру.

При организации речевого общения родители должны придерживаться системы, предлагаемой логопедом, т.е. строить диалог с ребенком таким образом, чтобы он мог ограничиваться односложными ответами, используя при необходимости сопряженно-отраженные формы речи. Родителям необходимо знать, что вся речевая деятельность ребенка должна быть под их контролем, но не забывать следовать рекомендациям логопеда. В процессе беседы с родителями очень важен эмоционально положительный контакт с логопедом, который достигается доброжелательным отношением, педагогическим тактом.

В этот период особо организуются и прогулки ребенка. Он не должен общаться со



сверстниками, которые непроизвольно могут вызвать его на вербальные способы общения. Родители следят за ограничением его речевой активности, гуляя в спокойном месте, лучше в лесопарковой зоне.

Постепенно родители вводятся в процесс коррекционной работы, для чего обязательно приглашаются на занятия логопеда. Они знакомятся с различными упражнениями, речевым и наглядно-иллюстративном материалом. Внимание родителей также обращается на то, как дети должны сидеть за столом во время занятий, на их продолжительность и виды. Присутствуя на таких занятиях, родители учатся наблюдать за процессом обучения, составляя конспекты и обсуждая их впоследствии с логопедом. В ходе таких обсуждений родителям показывается весь процесс коррекционного воздействия на ребенка: с момента, когда он пришел на занятие, до момента прощания с ним. Обращается внимание родителей на необходимость наблюдения за поведением ребенка дома (его движениями, ответами, высказываниями) и составления конспекта наблюдения в разных ситуациях: «Мой ребенок играет», «Поведение моего ребенка дома» и т.д. Постепенно родители включаются в активную работу, помогая своим детям в выполнении специальных упражнений, демонстри-

руя свое собственное поведение. Родители должны знать, что делают на логопедических занятиях их дети, понять задачи и методику речевой работы. Им необходимо усвоить правильные речевые установки логопеда. Присутствуя на логопедических занятиях, беседуя с логопедом, родители усваивают, как правильно, ритмично должен дышать ребенок, а говорить только на плавном выходе, четко, неторопливо и выразительно.

Для укрепления воли заикающегося школьника, вселения в него веру в возможность говорить правильно, красиво, выразительно важное значение имеет каждое упражнение. В процессе последовательной и систематически проводимой логопедической работы у ребенка появляются навыки новой речи. Сам он становится спокойнее, менее замкнутым, более общительным в окружающей среде. Исчезают робость, смущение, боязнь речи — характерные черты, свойственные заикающимся.

Правильная речь закрепится скорее, если родители будут наблюдать за тем, как дети готовят логопедические задания. Необходимо следить, чтобы дети говорили спокойно, применяя все установки, полученные на логопедических занятиях. Надо помнить, что у детей речь чаще всего



бывает беспокойной, поэтому родители должны сами говорить спокойно, неторопливо, помогать детям применять новые навыки, проявлять живой интерес ко всему, что ребенок делает, помогать ему в самостоятельной работе, считаясь с его возрастом и успеваемостью в школе.

Каждый ребенок с началом коррекционного периода получает материал упражнений и игр для развития правильного фонационного дыхания, мелкой моторики рук, артикуляционной моторики. Родители же на регулярно проводимых консультационных занятиях обучаются простейшим приемам развития этих функций, повторяя их дома.

Занимаясь с ребенком, они используют альбом для тренировки вышеперечисленных функций в упражнениях и играх. Для развития мелкой моторики рук родителям рекомендуется овладеть массажем предплечий и кистей рук у детей, комплексом сначала пассивной, а затем и активной гимнастики, завершающейся упражнениями на синхронизацию движений пальцев и речи.

В тетради, выдаваемой детям на дом, имеются специальные упражнения для уточнения артикуляции имеющихся у детей звуков речи и формирования отсутствующих. Развитию сильного длительного выдоха способствуют игровые упраж-

нения: «Кто сидит на дереве там?», «Кто прячется под листочками?», игры со специальными игрушками. Особенно важна правильная тренировка фонационного дыхания. Прекрасными упражнениями для этого будут пение детских песенок с простым текстом, прослушивание записей стихотворений, потешек, сказок, рассказов в исполнении мастеров слова, самих родителей. При этом взрослые должны обращать внимание детей на красоту звучащей речи, ее выразительность, напевность, употребляя выражения, характеризующие эту речь: спокойная, плавная, красивая. Родителей желательно приглашать на специальные занятия по развитию речевого дыхания заикающихся детей.

Таким образом, воспитание заикающегося ребенка требует от родителей в течение всего времени, пока речь ребенка не нормализуется, подчинения интересов всей семьи коррекционному процессу.

Заикание не может быть устранено сразу, одним-двумя приемами. Продолжительность лечения бывает разная и зависит от возраста, формы заикания, запущенности и сопутствующих невротических симптомов. Часто заикание протекает волнообразно, то усиливаясь, то уменьшаясь. Обычно в начале логопедических занятий речь быстро улучшается, но достаточно не-



большого травмирующего влияния, случайного заболевания, неблагоприятной обстановки в семейном быту, перенапряженности во время речи и заикание может несколько усилиться. Во всяком случае, оно не будет больше того, каким было до начала лечения. Эти колебания в речи проявляются все меньше и реже при выполнении всех указаний логопеда и врача. Поэтому родителям не следует приходить в отчаяние при возможном временном ухудшении. Но не следует также успокаиваться и бросать речевые занятия, если в результате соблюдения речевых правил дома у ребенка наблюдается значительное улучшение в различных формах речи. Во избежание рецидивов (возвратов) в течение некоторого времени (3—5 мес.) родителям нужно строго следить за выполнением речевого режима.

Некоторые режимные моменты воспитания заикающегося ребенка дома

Особое внимание уделяется организации и соблюдению четкого и правильного режима дня. Регулярный сон, еда, отдых должны проводиться в определенные часы. Шумные и подвижные игры нужно свести к минимуму. В течение всего дня речь родителей должна оставаться спокойной, неторопливой. Не следует перегружать детей обилием зрелищ (телеви-

зор, кино, театр, цирк и др.). Не рекомендуется долго смотреть телепередачи, так как это способствует повышению утомляемости заикающегося ребенка и отрицательно отражается на его речи.

Многие родители думают, что детям не свойственны тяжелые переживания. Это неверно. Дети очень чувствительны к различным огорчениям, обидам, что часто и служит причиной ухудшения состояния заикающихся детей. Дети чутко реагируют на неполадки в семье, связанные с плохими взаимоотношениями родных. Все это мешает улучшению речи при лечении заикания, а подчас и значительно ухудшает ее. Заикающиеся дети требуют ровного внимательного отношения к ним.

Для оценки результативности взаимодействия семьи заикающегося ребенка и логопеда, понимания возникающих проблем используется анкетирование. Вопросы к логопеду ставятся в письменной форме и опускаются в специально приготовленный и выставленный в группе ящик.

Активное участие родителей в коррекционном процессе, соблюдение определенных норм и правил поведения с заикающимся ребенком в домашних условиях позволят достичь большей положительной динамики в нормализации речи и его общем состоянии.

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет РАЗВИТИЕ РЕЧИ В КАРТИНКАХ

Демонстрационный материал к занятиям
по «Программе развития речи дошкольников»
О.С. Ушаковой и пособиям
«Развитие речи детей: 3—5, 5—7 лет»

Занятия с детьми



Животные



Живая природа



- Иллюстративный материал, отвечающий современным требованиям
 - Помощь в подготовке и проведении занятий с детьми
 - Соответствие программным и дидактическим требованиям
 - Просто красивые картины для украшения интерьера

По вопросам приобретения книг обращайтесь по телефонам
(495) 656-7205, (499) 181-21-58

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

Адрес Центра образовательной книги:

Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3

E-mail: sfera@cnt.ru, интернет-магазине: www.tc-sfera.ru



Иностранный язык для детей с ограниченными речевыми возможностями

БАРЫШНИКОВА И.В.,

канд. пед. наук, ассистент кафедры второго иностранного языка РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Работаем со школьниками

Вне зависимости от уровня образования или сферы профессиональной деятельности условия современной жизни требуют от людей минимального владения хотя бы одним иностранным языком. Сегодня стремление изучать языки у россиян приобретает массовый характер. Эту тенденцию отражает и то обстоятельство, что в последние годы в средней общеобразовательной школе значительно возросло значение иностранного языка как предмета. Сегодняшние школьники и их родители прекрасно понимают, что владение хотя бы одним иностранным языком к моменту завершения среднего образования не столько модно и престижно, сколько полезно и необходимо. К тому же в системе обучения иностранному языку в средней школе происходят серьезные усовершенствования. Но, к сожалению, эти позитивные изменения в минимальной степени коснулись специализированных школ, в которых обучаются дети с ограниченными речевыми возможностями. Так, для детей с тяжелыми нарушениями речи обучение иностранному языку не предусмотрено учебным планом, хотя эти дети являются интеллектуально сохранными.

Более того, условия обучения иностранному языку таких детей не регулируются никакими нормативными документами федерального уровня, поэтому организация преподавания иностранных языков в специализированных школах зависит от инициативы руководства учебных заведений, самих учителей и родителей. Предпринимаются попытки ввести этот предмет факультативно. Однако подобную инициативу проявляют не везде, занятия проводятся бессистемно и нерегулярно из-за отсутствия специали-

зированных приемов и рекомендаций к обучению, а главное, необходимых методических наработок теоретического и практического характера. Использование же традиционной методики для обучения иностранному языку детей с ограниченными речевыми возможностями не дает ожидаемых результатов.

Все эти обстоятельства препятствуют возможностям изучения иностранного языка детьми с патологией речевого развития и, как следствие, лишают их еще одного, важного условия для современной полноценной социализации.

Существовавшие многие годы сомнения относительно возможности обучения таких детей иностранному языку сегодня можно объяснить некорректной формулировкой цели обучения, попытками переноса методики и технологий обучения иностранному языку из обычной школы во вспомогательные, в том числе и специализированные для детей с нарушениями речи.

Следует отметить, что единого мнения относительно положительного или отрицательного влияния обучения иностранному языку на речевое развитие детей с ограниченными речевыми возможностями до сих пор не существует. Ряд авторов, например С.С. Бакшиханова [2], утверждает, что

взаимодействие языков осложняет развитие таких детей вследствие неизбежной межъязыковой интерференции, которая усугубляет выраженность речевых дефектов. Другие исследователи высказывают осторожное мнение о безвредности естественного билингвизма. Один из ведущих отечественных специалистов в области нарушений речи, в частности моторной алалии, В.А. Ковшиков [10, с. 33—34] не подтверждает отрицательного влияния двуязычия на усвоение языка, доказывая, что нарушения речи обусловлены иными причинами эндо- и экзогенного характера, а не билингвизмом.

Наконец, третья группа авторов отмечает, что развитие иноязычных речевых механизмов не только повышает уровень иноязычной речевой деятельности, но и положительно влияет на становление функций родной речи за счет дополнительной тренировки соответствующих структур мозга. При этом важное влияние оказывает целенаправленное формирование у учащихся механизма осмысления [7, с. 91—92]. Необходимость поддерживать любое проявление активности ребенка [19, с. 181] говорит о неопределимой роли иностранного языка в развитии процессов памяти, внимания, мышления, воображения,



коммуникативности. Развитие всех этих процессов тесно связано с развитием языковых и в частности иноязычных способностей, являющихся залогом успешного изучения школьниками иностранного языка [6]. На наш взгляд, это положение подтверждает ценность изучения иностранного языка школьниками с ограниченными речевыми возможностями. Таким образом, отрицательного влияния иностранного языка на процесс усвоения родного языка такими детьми не подтвердилось.

Принятие решения о возможности обучения иностранному языку детей с ограниченными речевыми возможностями потребовало обстоятельного ответа на целый ряд непростых вопросов: принесет ли изучение иностранного языка пользу такому ребенку? не навредит ли это изучение процессу усвоения родного языка? сумеют ли такие дети усвоить иностранный язык в соответствии с программой общеобразовательной школы?

Чтобы ответить на эти непростые вопросы, было организовано опытное обучение детей английскому языку в специальной (коррекционной) школе V вида Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. Были отобраны учащиеся третьих и четвертых классов,

страдающие дислексией, дисграфией, дислалией, дизартрией, ринолалией, сенсорной и моторной алалией, а также алалией, сопровождающейся заиканием неврозоподобного типа. Некоторые из этих детей имели признаки бради- или тахилалии.

После полугодового этапа наблюдения за потенциальными обучаемыми, их речевыми возможностями, коммуникативными стратегиями и тактиками мы пришли к выводу, что дети с ограниченными речевыми возможностями в состоянии овладеть основами иноязычной коммуникативной компетенции, но исключительно при учете их речевого дефекта и в ограниченных пределах. Кроме того, изучение специальной литературы позволило смотреть оптимистически на процесс освоения иностранного языка детьми с нарушениями речи. Так, Л.И. Логинова [12], Л. Митник [13], Л.П. Пащенко [16], исследовав речевые нарушения детей, разработали модель обучения чтению и письму на английском языке детей с признаками дислексии, выявив причины их затруднений в овладении иностранным языком. Однако в упомянутых работах говорится о дефектах речи, позволяющих ребенку обучаться в обычной средней школе.

Дети с тяжелыми нарушениями речи и, как следствие,

обучающиеся по показаниям в специализированной школе, представляют собой весьма неоднородную группу и отличаются различными речевыми возможностями, обусловленными особенностями патологии речи.

Перед началом обучения основное опасение вызывала возможность перенесения вновь сформированных навыков иноязычной речи на родную речь, что может выражаться в замене недостаточно сформированных звуков родного языка звуками иностранного в устной речи или замене букв родного языка иностранными при письме. Однако в процессе опытного обучения детей с ограниченными речевыми возможностями иностранному языку подобные опасения не подтвердились. Не было выявлено ни одного случая отрицательного влияния на родной язык в процессе изучения иностранного языка. Как раз наоборот, имеются основания утверждать, что изучение английского языка положительно влияет не только на языковое, но и на общее развитие детей с ограниченными речевыми возможностями.

Для разработки рациональной методики обучения английскому языку детей с языковыми нарушениями мы исходили из теоретического

постулата И.Л. Бим о том, что иностранный язык — это «средство всестороннего комплексного развития учащихся» [3, с. 20]. Конечно же, дети с ограниченными речевыми возможностями не могут овладеть иностранным языком на действительно высоком уровне. Вместе с тем имеются основания полагать, что, обучая таких детей иностранному языку с коммуникативной целью, мы развиваем их языковые способности, память, внимание, мышление, мотивируем к новой, полезной для него деятельности. Но при этом с учетом тяжести речевых нарушений контингента обучаемых необходимо определить ограничения в процессе осуществления иноязычной коммуникативной деятельности и обосновать реально достижимый уровень овладения иноязычной коммуникативной компетенцией данной категорией учащихся.

В условиях коррекционной школы крайне важны корректность и достижимость сформулированной цели обучения английскому языку, поскольку кроме объективных факторов, определяющих неполноту владения иностранным языком в искусственных условиях обучения, еще одним осложняющим фактором выступают тяжелая речевая патология и обусловленная ею задержка



психического развития. Как следствие, ребенку, испытывающему значительные трудности при общении на родном языке, стоит огромного труда и усилий попытка общения на иностранном языке.

Для разработки эффективной методики преподавания иностранного языка в условиях коррекционной школы потребовался специальный лингводидактический анализ каждого речевого дефекта, поскольку теоретически доказано и экспериментальным путем подтверждено, что отличающийся по структуре речевой дефект требует специальных приемов и упражнений [11], а речевое расстройство — это не временное явление, оно в той или иной мере остается на всю жизнь [10]. Данная оговорка весьма существенна, поскольку как показывают результаты экспериментально-опытного обучения каждый из речевых дефектов у детей с ограниченными речевыми возможностями проявляется по-разному.

Анализируя факты и явления из столь деликатной сферы, представляется важным не впасть в методологическую ошибку и отнести все трудности овладения основами несовершенной коммуникативной компетенции на английском языке детьми с ограниченными речевыми возможностями исключительно на счет патологии. Дело в том, что далеко

не все трудности, которые встречаются дети при изучении иностранного языка, связаны с речевой патологией. Они имеют многоаспектную природу, и их можно разделить на трудности:

- обусловленные межъязыковой интерференцией;
- связанные с методическими ошибками обучающего (нарушение последовательности обучающих действий, неадекватных целям, условиям);
- вызванные недоразвитием познавательной сферы учащихся;
- провоцируемые собственно речевым дефектом.

Большое влияние на специфику процесса формирования основ иноязычной компетенции оказывает опыт овладения ребенком родным языком. Чем выше и успешнее имеющийся коммуникативный опыт учащегося в родном языке, тем большими опорами может воспользоваться учитель в процессе обучения его иностранному языку.

На начальном этапе обучения трудности функционирования механизма речепорождения на иностранном языке усугубляются трудностями на всех уровнях продуцирования речи. Дети затрудняются в подборе слов, при высказываниях и проговариваниях, для них наиболее доступны про-

стые предложения с несложной структурой, они отличаются крайней малословностью, часто допускают лексические и грамматические ошибки, у них часто проявляются дефекты произношения, пропуски, замены, перестановки и искажение звуков, неточное использование интонации. Таким детям свойствен речевой негативизм (нежелание говорить), который проявляется и при общении на иностранном языке.

Тяжелое речевое нарушение — не единственный осложняющий фактор в структуре иноязычной языковой способности, формирования навыков и умений, а следовательно, процесса изучения иностранного языка. Выполняя задания одинаковой степени сложности, способный и менее способный ученики могут добиться одинакового результата только при разных временных затратах [9]. Усиленная учебная нагрузка, выпадающая на ребенка, который в дополнение к общеобразовательным предметам занимается с логопедом развитием родной речи, может привести к ухудшению его здоровья [1].

Принимая во внимание психофизиологические и психолого-педагогические особенности развития данной категории

учащихся, в первую очередь, нельзя забывать об общей для врачей и педагогов заповеди — «не навреди». Педагогический процесс должен носить охранительный характер, а методика обучения опираться на здоровьесберегающие технологии. Следовательно, методы организации учебного процесса, структура урока, атмосфера во время занятия должны отличаться от тех, которые обычно применяются для здоровых детей.

Таким образом, стандартные требования, предъявляемые к базовому уровню овладения иностранным языком учащимися с ограниченными речевыми возможностями должны отличаться от требований, предъявляемых к детям без речевой патологии. Принимая во внимание рассмотренные выше предпосылки и специфические проблемы, необходимо руководствоваться реально достижимой целью: формированием элементарных знаний, умений и навыков на иностранном языке, позволяющих осуществлять коммуникацию на самом простом уровне, а также продолжить изучение этого предмета в учебных заведениях среднего звена или на специальных курсах. Иными словами, речь идет о том, чтобы сформировать основы иноязычной коммуникативной



компетенции, создать базу для усвоения языковых средств общения, научить ребенка самостоятельно создавать опоры для «развертывания речи». Все это требует соблюдения таких принципов обучения, как:

- **учет особенностей речевой патологии**, основанный на необходимости дифференцировать трудности, связанные с речевым дефектом, и трудности, вызванные межъязыковой интерференцией. При этом каждый речевой дефект провоцирует специфические затруднения и нуждается в отдельном арсенале средств по его преодолению (Р.А. Белова-Давид, Б.Н. Гришпун);

- **учет психофизиологических и психолого-педагогических особенностей детей**, основанный на положении психологии, физиологии и педагогике о том, что при системных нарушениях речи наблюдается вторичное нарушение и других высших психических функций, что также снижает познавательную деятельность и обучаемость, затрудняет развитие интеллекта, эмоционально-волевой сферы [4; 11; 15; 21]. Чтобы не истощать нервную систему учащихся и предупредить их переутомление, следует не только оптимально определять учебную и интеллектуальную нагрузку, но и избегать слишком сильных эмоций (в том числе, положи-

тельных), снижающих способность к усвоению материала;

- **опора на сильные звенья психической деятельности**, отражающая необходимость вовлечения в работу обоих полушарий головного мозга, стимуляции новых нервных импульсов и новых мозговых структур, не принимавших прежде участия в реализации нарушенной функции. При этом информация поступает от разных органов чувств: тактильных, слуховых, зрительных, поскольку работа одного анализатора активизирует работу другого [17; 18];

- **обучение на малословных речевых образцах**, основанное на положениях современной психологии и логопедии [5; 7; 10] об осложнении начального уровня функционирования механизмов на материале иностранного языка патологическим механизмом речепорождения на родном языке. Как следствие, речевая практика ребенка может базироваться (и в большинстве случаев оставаться) на доступном, т.е. малословном, для него уровне;

- **учет бинарной природы трудностей**, основанный на положении о том, что возникающие при обучении иностранному языку трудности имеют двойную природу: с одной стороны, они вызываются межъязыковой интерфе-

ренцией, а с другой — речевым нарушением, влекущим за собой задержку развития познавательных процессов;

- **значительная фонетическая аппроксимация**, исходящая из положения о том, что кроме объективных трудностей, связанных с интерференцией [23], существуют и трудности, связанные с речевой патологией. Фонетико-фонематическое недоразвитие детей проявляется в значительном фонетическом искажении звуков иностранной речи, пропусках, заменах, перестановках, нарушении слоговой структуры слов и т.д. При этом некоторые фонетические неточности не могут являться помехой при коммуникации. Речевой дефект церебрального характера, как правило, остается у человека на всю жизнь и в том или ином виде будет проявляться и в иноязычной речи. Руководство данным принципом позволяет учащимся овладеть английским языком со значительными фонетическими и интонационными неточностями;

- **обучение грамматическим иноязычным структурам через наглядные семантические опоры**, основанное на лингводидактическом постулате о том, что грамматические явления необходимо изучать на знакомом лексическом

материале. Овладение грамматической структурой, состоящей более чем из трех незнакомых слов, осуществляется с помощью наглядных семантических опор;

- **поэтапность формирования умственных действий**, предусматривающая взаимосвязь перцептивных речевых и интеллектуальных предпосылок при овладении знаниями, умениями и навыками. Элементарные, но осмысленные действия лучше осваиваются и запоминаются [1].

Специфическая характеристика предложенной методики обучения иностранному языку заключается в ее бинарной природе, т.е. одновременной направленности на формирование всех компонентов коммуникативной компетенции и развитие (упрочение) фонематического слуха, памяти, внимания, мышления, восприятия. Бинарный характер методики требует специальных типов упражнений и заданий. Принципиально новым средством выступают так называемые дуплетные приемы обучения и серия упражнений дуплетного характера, которые представляют собой комбинацию обучающих английскому языку заданий, упражнений и приемов становления фонематического слуха. Кроме того, можно регулярно использо-



вать различного рода опоры как фактор взаимодействия всех рецепторов и анализаторов, отказ от принципа устного опережения в пользу одновременного освоения языкового материала от устной отработки до закрепления в чтении и письме. Игровые приемы весьма эффективны в обучении иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку позволяют снять психологическое напряжение.

Ниже приведены примеры из разработанного нами комплекса упражнений, состоящего из пяти серий, каждая из которых направлена на обучение соответствующего компонента основ коммуникативной компетенции.

1. Упражнения, направленные на формирование речевых компонентов основ иноязычной коммуникативной компетенции:

- предартикуляционные (по системе «слухо-зрительно-произносительных обобщений» [15];
- на узнавание, различение, выделение незнакомого звука;
- определение порядка звуков в слове;
- восприятие речи окружающих;
- дифференциацию сходных звуков.

2. Упражнения для формирования основ грамматических навыков:

- на освоение порядка слов в предложении;
- освоение грамматических явлений.

3. Упражнения для формирования основ лексических навыков на ограниченном лексическом материале, направленные на овладение английской лексикой.

4. Упражнения для формирования основ письма и письменной речи. Поскольку на этапе формирования основ иноязычной компетенции речь еще не идет о письменных упражнениях, при изучении букв и лучшего их запоминания необходима опора на все рецепторы: слуховой, визуальный, кинестетических. При выполнении этих упражнений развиваются периферическое восприятие, координация глаз, узнавание и дифференциация символов, мелкая и общая моторика.

5. Упражнения для овладения основами иноязычной речи (условно-речевые), направленные на развитие диалогической и монологической речи. Они носят стимулирующий характер и помогают преодолеть характерный для детей с ограниченными речевыми возможностями речевой негативизм.

Помимо представленных выше элементов в комплекс упражнений входит тренинг для развития и укрепления фонематического слуха. При его создании были творчески переработаны и использованы некоторые методические приемы по методике обучения родному языку детей с ограниченными речевыми возможностями [8; 14; 20; 22]. Упражнения тренинга направлены на адаптацию ребенка к особенностям иноязычной артикуляции, что способствует предупреждению типичных ошибок, возникающих по причине фонетико-фонематического недоразвития. В процессе тренинга учащиеся учатся адекватно воспринимать, различать и узнавать звуки английской речи, определять их порядок в слове и соответственно правильно произносить их. Чем лучше ребенок произносит звук, тем лучше он его воспринимает. Поэтому в тренинг также включены упражнения, направленные на овладение английской артикуляцией. В процессе тренинга учащиеся овладевают основными видами иноязычной интонации.

Именно в этом проявляется дуплетный характер (двойное назначение) разработанного комплекса упражнений, выполнение которых предусматривает реализацию одновременно двух целей: формирование одного из компонентов

коммуникативной компетенции и упрочение фонематического слуха.

Тренинг для развития и укрепления фонематического слуха включает упражнения, развивающие слуховое восприятие; фонематическое восприятие; слуховую память; зрительное восприятие; зрительную память и внимание; воображение; эмоциональную сферу.

Тренинг слухового и фонематического восприятия в основном состоит из языковых рецептивных и репродуктивных упражнений, направленных на развитие фонематического слуха и фонематического анализа, поэлементное воспроизведение, конструирование, трансформацию слов и предложений. Эти упражнения, приведенные ниже, в первую очередь предназначены для детей с дизартрией и алалией, они оказываются полезными и для детей с ограниченными речевыми возможностями, вызванными другими нарушениями речи.

«Угадай звук предмета». Учитель выбирает несколько предметов, по которым можно постучать, например, указкой или ручкой. Дети должны прослушать постукивания и назвать предмет по-английски. Затем им предлагается определить каждый из предметов на слух.



«Скажи наоборот». Учитель предлагает детям по очереди сказать предложенное им слово наоборот. Начинать нужно с коротких слов, например: «dog» — «god», используя при этом наглядные опоры. Постепенно необходимость в опорах отпадает, и учащийся может перейти к более сложным словам.

«Где гремит?». Для выполнения этого упражнения потребуются платок и погремушка (или закрытая коробочка с мелкими предметами). Учащийся с завязанными глазами садится на стул и старается распознать, где только что звенела погремушка: «Under? Behind? On the left side? On the right side? Above?»

Упражнения, направленные на запоминание английской лексики, носят как неречевой, так и условно-речевой характер. Они обращены на активную мыслительную работу с материалом и не только помогают усвоить английскую лексику, но и способствуют развитию памяти и внимания. К этим упражнениям относятся такие.

«Бусы для дикарей». Для выполнения этого упражнения потребуются макароны разной формы и величины, главное, чтобы в середине были отверстия. Учащимся предлагается сделать бусы, нанизывая по очереди разные виды макарон

на проволоку или леску и считая макароны вслух по-английски («one, two, three...»). Упражнение также развивает мелкую моторику.

«Что исчезло?». На столе перед учащимся раскладываются несколько предметов или картинок. Он должен внимательно их рассмотреть и отвернуться. Водящий забирает один или несколько предметов, учащийся должен отгадать, какой именно предмет исчез и назвать его по-английски («Is it a cat?» “Is it a monkey?»). Начинать следует с 4—5 предметов, постепенно увеличивая их количество. Роль водящего передается по кругу.

«Сиамские близнецы». Дети разбиваются на пары и встают как можно ближе к своему партнеру. Учитель бинтом соединяет правую руку одного партнера с левой рукой другого. Аналогично соединяются и ноги. Затем на иностранном языке детей просят выполнять различные задания: «run, jump, dance, sing» и др. Можно завязать одному из партнеров глаза. По мере усвоения детьми лексико-грамматического материала упражнение может постепенно усложняться («We can run and jump»).

Условно-речевые упражнения, направленные на развитие навыков диалогической и монологической речи, носят стимулирующий характер и

помогают преодолеть характерный для детей речевой негативизм. К ним относятся следующие.

«Приветствие». Дети разбиваются на пары и по сигналу учителя быстро здороваются друг с другом разными частями тела: правая рука с правой рукой, нос с носом, пятка с пяткой, спина со спиной, произнося: «*Hi*» или «*Hello*».

«Обзывалки». Учитель предлагает детям пообзываться на английском языке, однако при этом необходимо следовать определенному правилу. Обзываться можно только названиями, например школьных принадлежностей (или фруктов, овощей, насекомых, как условились). Учащийся должен сделать вид, что сильно рассердился и хочет сказать что-то очень обидное, затем как можно более свирепо произнести: «*You are a sory-book*». Как правило, долго никто не сердится. Игра проходит очень весело, поэтому лучше планировать ее на конец урока.

Упражнения, направленные на запоминание букв английского алфавита, носят неязыковой характер, однако учитывают природу трудностей, с которыми сталкиваются дети в процессе усвоения английского алфавита. Перечислим их.

«В пещере тролля». Ребенку предлагается с закрытыми глазами назвать букву английского алфавита, вылепленную из пластилина или изогнутую из проволоки, и записать ее. Упражнение проводится в игровой форме. Учащийся играет роль путешественника, оказавшегося в пещере тролля.

«Угадай букву». Учитель рисует воображаемую букву английского алфавита на ладони или спине учащегося, который должен ее назвать и записать на доске. Первые несколько раз можно рисовать на тех участках кожи, которые ребенок может видеть. Это необходимо, чтобы учащийся имел возможность соотнести то, что он видит и чувствует.

Память детей с ограниченными речевыми возможностями, как правило, кратковременна, восприятие нарушено, поэтому предлагаемые упражнения имеют репетитивный (многократно повторяющийся) характер. Они выстроены согласно определенной структуре, обеспечивающей варьирование ситуации.

Упражнения подбираются и дозируются в зависимости от результативности, которая у каждого ребенка достаточно индивидуальна. Последовательность упражнений может меняться в зависимости от целей на каждом этапе обучения детей.



Упражнения разрабатывались и подбирались опытным путем на протяжении нескольких лет работы в школе для детей с нарушениями речи с учетом основных закономерностей их развития.

Опытное обучение основам устной иноязычной компетенции на английском языке детей 10—12 лет с тяжелыми нарушениями речи в течение 2 лет привело нас к безусловному выводу о позитивном его влиянии на процесс становления «лингвистически интересной» личности даже в случаях очевидных тяжелых нарушений. Полностью осознавая условный характер сформированной иноязычной компетенции у наших подопечных, мы, тем не менее, полагаем, что ознакомление с основами английского языка и устной английской речи в течение 70-часового вводного курса создало для них предпосылки к дальнейшему совершенствованию полученных знаний, умений и навыков с тем, чтобы продолжать развиваться в качестве полноценных, «лингвистически интересных» личностей.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.
2. Бакишханова С.С. Анализ механизмов речепроизводства как психолингвистическая основа диагностики речевых дефектов в условиях бурятско-русского билингвизма. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1999.
3. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам — поиск новых путей // Иностранные языки в школе. 1989. № 1. С. 19—26.
4. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М., 1990.
5. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие // Матлы IV съезда Всесоюзного общества психологов. Тбилиси, 1971.
6. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Метод. пособие. М., 2004.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Пособие для логопеда. М., 1985.
9. Каспарова М.Г. О некоторых компонентах иноязычных способностей и их развитии у школьников // Иностранные языки в школе. 1986. № 5. С. 26—29.
10. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и способы ее преодоления. СПб., 2006.

11. *Левина Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. М., 1968.

12. *Логинова Л.И.* Как помочь ребенку заговорить по-английски. Кн. для учителей. М., 2004.

13. *Митник Л.* Обучение английскому языку детей с признаками дислексии в многоязычной среде. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2000.

14. *Никашина Н.А.* Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. М., 2007. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью.

15. *Орфинская В.К.* Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей-анартиков и моторных алаликов // Логопедия: Метод. наследие. Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. М., 2007. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.

16. *Пащенко Л.П.* Развитие речи младших школьников как средство педагогической коррекции в процессе обучения языкам. Дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2001.

17. *Румянцева И.М.* Психология речи. Лингвопедагогическая психология. М., 2004.

18. *Сиротюк А.Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003.

19. *Слепович Е.С., Поляков А.М.* Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб., 2008.

20. *Спирова Л.Ф.* Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Логопедия: Методическое наследие. Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. М., 2007. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.

21. *Трошин О.В., Жулина Е.В.* Логопсихология: Учеб. пособие. М., 2005.

22. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Программа коррекционного обучения // Логопедия. Методическое наследие. Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. М., 2007. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью.

23. *Щерба Л.В.* О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.



Приемы автоматизации звуков в слогах

СУДАК И.А.,

учитель-логопед МОУ «СОШ № 16», г. Ачинск Красноярского края

В логопедической практике часто вызывают затруднение не только постановка звука, но и введение поставленного звука в речь (процесс автоматизации), особенно у детей с дизартрией разной степени, ЗПР. Период автоматизации — трудный и долгий, поскольку на начальном этапе положение органов артикуляции еще неустойчивое и на поиск нужного артикуляционного уклада требуется время. Поэтому правильное изолированное произнесение звука бывает недостаточным для того, чтобы ребенок мог употреблять поставленный звук в словах и фразах.

Все это вызывает необходимость продлить период автоматизации поставленного звука в слогах, используя метод наглядного моделирования. Такие задания, как воспроизведение звука изолированно, в слогах, слоговых рядах с опорой на обозначение с помощью символа, позволяют ребенку после показа воспроизводить речевой материал самостоятельно, повысить активность речи, мотивацию к логопедическим занятиям, спо-

собствуют развитию навыков самоконтроля за речью.

Сначала выбирается символ, обозначающий нужный для автоматизации звук, например, предмет или существо, издающее похожий звук: «тигр» — обозначает [р], «пароход» — [л], «змея» — [ш], «жук» — [ж] и т.д.

При произнесении поставленного звука изолированно символ нужно нарисовать столько раз, сколько требуется произнести данный звук (при правильном его воспроизведении). Для автоматизации поставленного звука в слогах к имеющемуся символу нужно добавить согласный звук, который ребенок уже запомнил, и символы гласных звуков, имеющие сходство с их оральным образом и наглядно показывающие, какой звук следует произносить после тренируемого: например, солнышко — [а], овал — [о], маленький кружок (вишенка) — [у], грибок с широкой шляпкой — [ы] (рис. 1).

В зависимости от возможностей ребенка ему можно

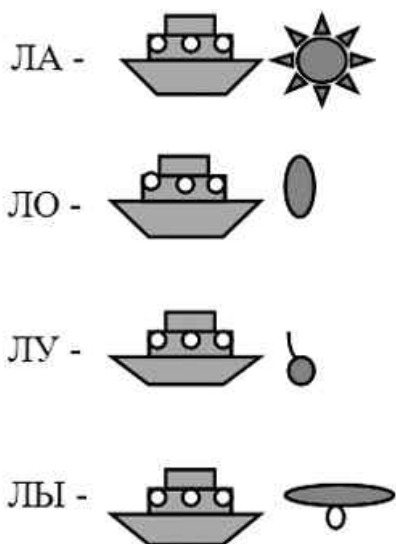


Рис. 1. Произнесение слогов по моделям

предложить повторять слоговые ряды до четырех одинаковых слогов в каждом ряду по моделям (рис. 2). Модели зарисовывают в тетради ребенка или на карточке, которую используют для работы с другими детьми. Когда ребенок хорошо запомнил модели слогов, можно переходить к другим заданиям. Ниже приведены некоторые упражнения.

1. Произнесение слоговых рядов, состоящих из трех разных слогов (по моделям) (рис. 3). Здесь можно обойтись без называния слогов взрослым. Каждую модель слога выполняют на отдельных карточках, комбинируя из них слоговые ряды. Слоговой ряд могут составлять ло-

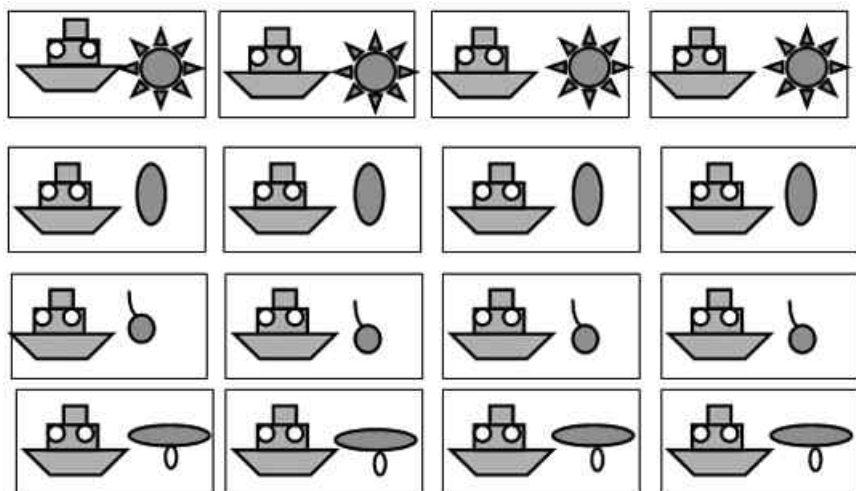


Рис. 2.

Произнесение по 3—4 одинаковых слога в каждом ряду

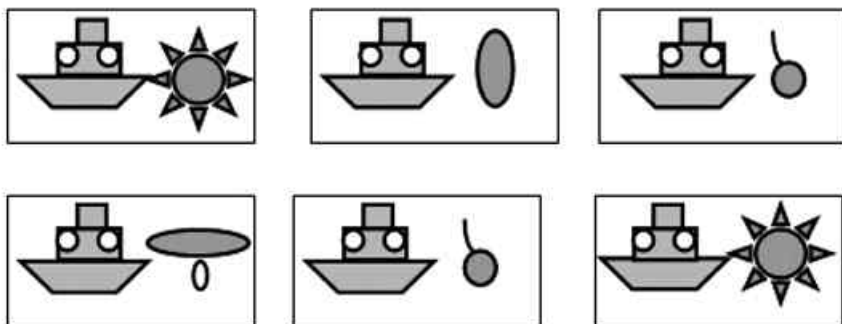


Рис. 3. Произнесение слоговых рядов, состоящих из трех разных слогов

гопед, родитель дома или сам ребенок. Возможность самому себе составлять задания повышает интерес ребенка к упражнениям и его активность.

2. Произнесение слогов по парам, где первый слог один и тот же, а второй в паре меняется по очереди (очередность дается в самом начале при воспроизведении слогов по моделям по одному слогу, как на рис. 1).

Первые варианты пар дают-ся с опорой на модели (рис. 4), по которым получают такие пары слогов:

Вариант I	Вариант II
Ла-ла	Ло-ла
Ла-ло	Ло-ло
Ла-лу	Ло-лу
Ла-лы	Ло-лы

Вариант III

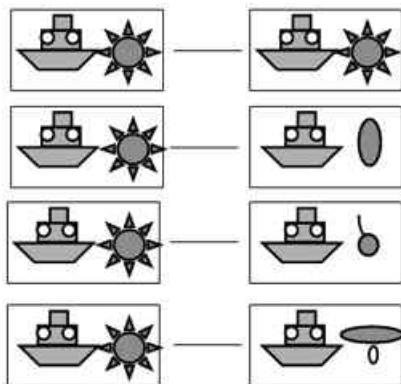
Лу-ла	Лы-...
Лу-ло	Лы-...
Лу-...	Лы-...
Лу-...	Лы-...

Вариант IV

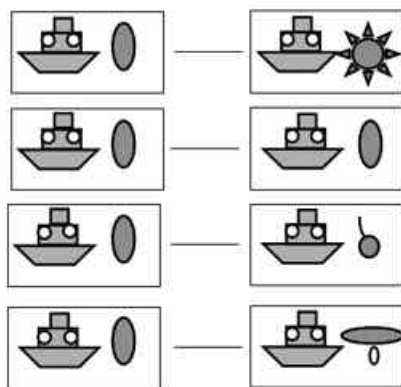
Пары слогов можно поставить и так (рис. 5).

Ребенку можно предложить самому выбрать, какой слог будет первым в парах. Количество вариантов пар, выполняемых на одном занятии, зависит от его возможностей. Эти пары также можно выкладывать из карточек с изображенными моделями слогов. Карточек должно хватить на весь вариант. Первые варианты пар ребенок воспроизводит по моделям, а когда поймет закономерность, можно предложить называть пары слогов по представлению, сначала добав-

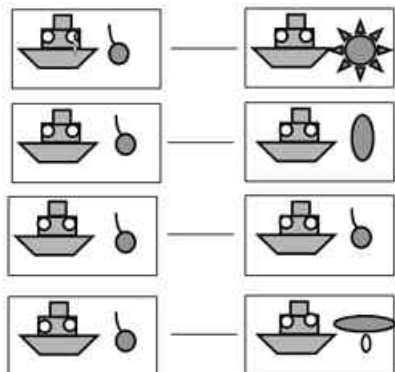
Вариант I



Вариант II



Вариант III



Вариант IV

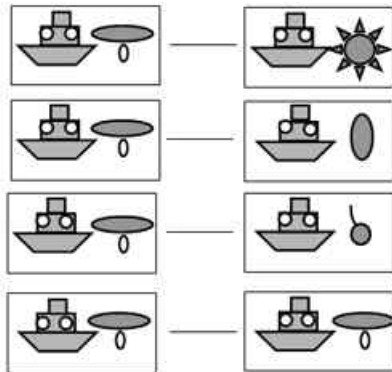


Рис. 4. Произнесение слоговых рядов по парам

для второй слог в третьем и четвертом ряду третьего варианта (например, отрабатывая звук [л], это будут слоги лу-лу, лу-лы), а в четвертом варианте можно предложить договорить второй слог в каждой паре: лы-...(ла), лы-...(ло), лы-...(лу), лы-...(лы). Такие упражнения способствуют формированию навыков само-

контроля за правильным произношением.

Модель слога позволяет ребенку усвоить состав слога-слияния, которое трудно расчленить на составляющие его звуки, а данная модель наглядно это представляет. Заменяя символ согласного звука в моделях слогов при автоматизации следующего поставленно-

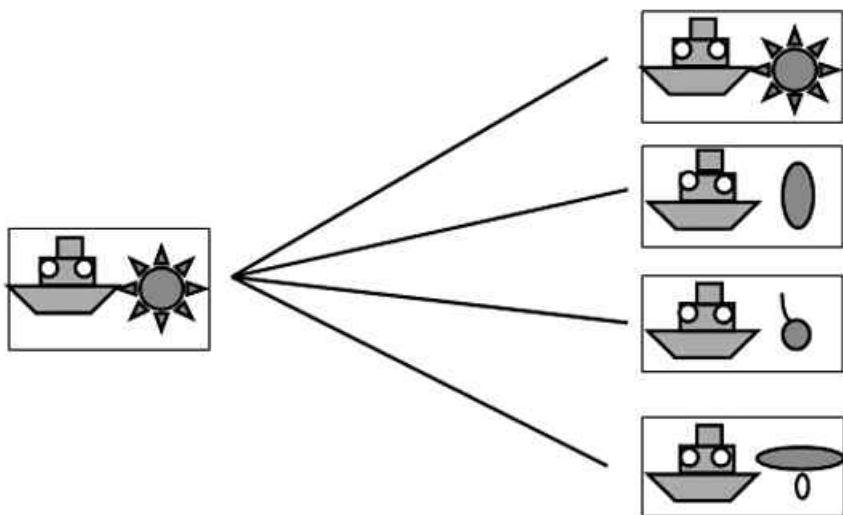


Рис. 5. Произнесение слоговых рядов по парам

го звука, ребенок наглядно представляет наличие гласного звука и не пропускает его при письме. Символ гласного звука уточняет артикуляцию, способствует укреплению связи фонема—артикулема и тем самым дифференциации звуков и букв *о-у*, *а-о* и профилактики замен на письме соответствующих букв.

В зависимости от возможностей и желания ребенка при автоматизации следующих поставленных звуков можно предложить поменять и символы гласных звуков, которые также будут напоминать оральный образ гласного звука: мяч или ромашка —

звук [а], воздушный шарик в форме овала — [о], дудка — [у], дыня — [ы].

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Новоторцева Н.В. Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки [з], [з'], [ц] (Логопедическая тетрадь). Ярославль, 1996.
2. Смышляева Т.Н., Корчуганова Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников // Логопед для ДОУ. Сб. мат-лов. М., 2005.
3. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок. М., 2007.



ГОВОРЮ ПРАВИЛЬНО

Альбомы для автоматизации произношения звуков в словах, словосочетаниях и фразах

Автор — Громова О.Е.

Обложка, 64 с., цв. илл. Формат 70х108/16

Цель данного комплекта — помочь практическим логопедам проводить коррекционную работу по формированию произносительной стороны речи. Материалы пособий содержат наиболее частотные слова и словосочетания. Занятия по картинкам помогут развить память и внимание ребенка, повысить его работоспособность.

Л—Л'

Дидактический материал предназначен для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими нарушения произношения сложных звуков. В данном альбоме представлен лексический материал для автоматизации произношения звуков [л]—[л'] в словах, словосочетаниях и фразах. Дошкольники, не умеющие читать, повторяют слова с отрабатываемыми звуками вслед за логопедом.

Р—Р'

Дидактический материал предназначен для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими нарушения произношения сложных звуков. В данном альбоме представлен лексический материал для автоматизации произношения звуков [р]—[р'] в словах, словосочетаниях и фразах. Дошкольники, не умеющие читать, повторяют слова с отрабатываемыми звуками вслед за логопедом.

Ш—Ж

Дидактический материал предназначен для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими нарушения произношения сложных звуков. В данном альбоме представлен лексический материал для автоматизации произношения звуков [ш]—[ж] в словах, словосочетаниях и фразах. Дошкольники, не умеющие читать, повторяют слова с отрабатываемыми звуками вслед за логопедом.

С—З—Ц

Дидактический материал предназначен для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими нарушения произношения сложных звуков. В данном альбоме представлен лексический материал для автоматизации произношения звуков [с], [з], [ц] в словах, словосочетаниях и фразах. Дошкольники, не умеющие читать, повторяют слова с отрабатываемыми звуками вслед за логопедом. Дети, владеющие чтением, самостоятельно читают подписи к рисункам в пособиях.



Школа творческой личности учителей-логопедов и учителей-дефектологов в Республике Марий Эл

МОРОЗОВА Н.А.,

*учитель-логопед МДОУ «Знаменский детский сад “Василек”»,
Медведевский р-н, Республика Марий Эл*

Школа творческой личности (ШТЛ) учителей-логопедов и учителей-дефектологов Медведевского района Республики Марий Эл объединяет 19 специалистов 12 детских садов. Вот уже более 5 лет я являюсь ее руководителем. В ходе работы методических объединений мы знакомимся с опытом коллег по проведению занятий с детьми с ОНР, формой и содержанием документации логопеда и дефектолога, обсуждаем содержание обучения, методы проведения занятий, наиболее эффективные коррекционные приемы. В конце года на последнем методическом объединении анализируем результаты обучения детей, обсуждаем вопросы, связанные с работой ПМПК, составляем список тем для заседаний, которые предполагается провести в будущем году, и подводим итог работы за учебный год.

Участие в работе ШТЛ предполагает изучение специальной литературы, обсуждение современных программ обучения детей с речевыми нарушениями, а также ознакомление со статьями по данному вопросу из периодической печати.

Каждое такое методическое объединение проходит в разных формах: круглый стол, семинар-практикум, мастер-класс. Занятия включают теоретическую и практическую части и, как следствие этого, всегда проходят на высоком уровне. Теоретическая часть — доклад, сообщение, обзор литературы готовятся несколькими логопедами. Практическая часть достаточно иллюстративна и посвящена непосредственной работе с детьми. Заканчивается мероприятие обсуждением просмотренного материала и внесением кон-

Актуально!



структивных предложений по его рациональному использованию.

Заседание методического объединения посвящается обычно одной выбранной теме, но разрабатывается она достаточно глубоко, что позволяет изучить многие приемы и методические тонкости, применяемые в ходе работы с дошкольниками. Это бывает полезно как для молодых специалистов, так и для логопедов и дефектологов со стажем, которые анализируют и обобщают свой опыт, чтобы поделиться им с коллегами. Углубленное ознакомление с коррекционной работой, проводимой с детьми, обогащает всех участников заседаний, поскольку методические приемы, с которыми они знакомятся, в дальнейшем имеют самое широкое применение на практике.

Принимая активное участие в заседаниях ШТЛ, специалисты занимаются проблемами методики обучения и воспитания, возникающими в процессе их непосредственной работы с детьми. Довольно часто затрагиваются вопросы взаимодействия учителя-логопеда, учителя-дефектолога, психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре в ходе образовательной деятельности. Рассматриваются вопросы оборудования

логопедического кабинета, оформления уголка для родителей, эффективного использования ТСО; анализируется работа за год или за отдельный период обучения и др.

Приглашая коллег на открытые мероприятия, каждый специалист старается учесть особенности своих воспитанников, показать возможности индивидуального подхода к ним и специфику работы в целом.

Работа ШТЛ помогает специалистам дошкольного образования повысить, расширить, углубить и конкретизировать теоретические знания, совершенствовать практические умения и навыки по коррекционной работе, развивать творческий потенциал.

Примерный план работы ШТЛ на учебный год

Тема «Актуальные коррекционные технологии в образовательном процессе ДОУ комбинированного вида»

1. «Использование элементов коррекционно-развивающих технологий в логопедическом процессе». Семинар-практикум:

- просмотр интегрированного занятия в подготовительной к школе группе;
- просмотр логоритмического занятия в старшей группе.

2. «Основное содержание фонетической ритмики в тех-



нологии, используемой в логопедической коррекции». Выступление специалиста.

3. Игровой самомассаж. Практическое занятие для участников семинара.

4. Подведение итогов работы семинара, ответы на вопросы слушателей.

Тема «Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у дошкольников»

1. Просмотр подгруппового и индивидуального занятий для детей с преимущественными нарушениями слоговой структуры слова. Семинар-практикум.

2. «Методика коррекционной работы по преодолению нарушений слоговой структуры слов». Выступление специалиста.

3. «Формирование фонетически правильной речи». Сообщение из опыта работы.

4. Игры и упражнения на формирование слоговой структуры слова. Выставка пособий.

5. Анализ методик и образовательной деятельности. Оценка их эффективности, доступности.

Тема «Коррекционная работа с детьми по развитию связной речи в условиях логопункта»

1. «Методы и приемы логопедической работы по развитию связной речи». Доклад.

2. Просмотр занятия в старшей группе. Мастер-класс.

3. Просмотр занятия в подготовительной группе. Мастер-класс.

4. «Развитие связной речи у детей с ОНР средствами сказкотерапии». Сообщение из опыта работы.

5. «Работа по развитию связной речи с воспитателями». Практическая консультация.

6. «Речевое развитие старших дошкольников». Практический семинар.

Тема «Преемственность в коррекционной работе детского сада и семьи»

Форма работы: семинар-практикум. Круглый стол.

1. «Форма направления и содержание психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии». Выступление специалиста.

2. Просмотр индивидуального занятия.

3. Занятие-консультация для родителей.

4. «Организация совместной коррекционной работы специалистов и родителей». Сообщение из опыта работы.

5. Выставка литературы.

6. Отбор тем для обсуждения в следующем учебном году.

7. Анализ работы ШТЛ. Круглый стол.



Логопедические странички в портфолио воспитанников ДОУ

БЕЛКИНА Е.И.,

КРАСНОБОРОВА Л.В.,

учителя-логопеды МДОУ ЦРР — д/с № 8, г. Чернушка Пермского края

В современной жизни успех часто зависит от умения человека заявить о себе, рассказать о своих возможностях, презентовать себя. Именно поэтому многие оформляют **ПОРТФОЛИО** — папку со своими дипломами, грамотами, фотографиями и другими материалами, которую взрослые часто используют при поиске работы, а школьники — при поступлении в учебные заведения. Но отношение к своим успехам закладывается уже в дошкольном детстве — формируется самооценка малыша. Какой она будет — адекватной, заниженной, некритично завышенной — зависит от родителей и педагогов, окружающих ребенка.

С 1 января 2007 г. согласно приказу Департамента образования Пермской области № 81 от 06.06.2006 во всех образовательных учреждениях Пермского края введено портфолио ребенка как средство оценки образовательной деятельности. Модель его разработана на кафедре методики дошкольного воспитания ПКИПКРО и пред-

ставляет собой своеобразную «копилку» личных достижений дошкольника в разнообразных видах деятельности. Педагоги МДОУ ЦРР — д/с № 8 г. Чернушка под руководством старшего преподавателя кафедры методики дошкольного воспитания ПКИПКРО г. Перми Е.М. Фадеевой разработали проект по оформлению портфолио дошкольника.

Ведущая роль в работе по ведению портфолио принадлежит воспитателям, однако специалисты детского сада не остались в стороне. Проекты своих страничек разработали и начали внедрять логопеды, инструкторы по физкультуре, психолог.

Работу по ведению логопедического портфолио можно условно разделить на три этапа:

- привлечение к этой работе родителей;
- оформление логопедических страничек детьми совместно с родителями;
- презентация готовых страничек.



Начинать такую работу желательно с проведения индивидуальных консультаций, цель которых — информировать, мотивировать и активизировать родителей.

Создание портфолио помогает ребенку приобрести веру в свои силы и возможности.

Оно помогает ему формировать навыки контроля за правильным произношением звуков.

В дополнение к устным консультациям родителям были предложены письменные рекомендации — памятки по заполнению страниц портфолио (приложение 1).

Поскольку дошкольники 5 лет, посещающие логопункт, еще недостаточно критичны к своей речи и звукопроизношению в частности, поставленные звуки долго не появляются в их самостоятельной речи. Для формирования контроля за собственной речью таким детям предлагается оформлять логопедические странички в портфолио. Ведение таких страничек в старшей группе не носит массового характера. За год их оформляли всего 30—40% детей.

Родителям и детям старшей группы было предложено оформить логопедическое пособие «Мое путешествие в страну звуков»; работа началась с раскрашивания деть-

ми титульного листа. Первые две странички содержали образный рассказ о том, как был поставлен звук и как началась его автоматизация в слогах. Так, для звука [л] появилось «Путешествие на самолете», для шипящих — «Веселое путешествие на сказочном паровозике». Автоматизируя свистящие, дети могли превратиться в Дюймовочку или Стойкого оловянного солдатика и отправиться в «Путешествие по ручейку». Эти странички оформлялись на начальном этапе работы над звуком.

Третья страничка содержала придуманную ребенком историю, включающую слова с заданным звуком, и картинку к ней. Такое задание выполнялось в период коррекционной работы, когда звук уже достаточно автоматизирован.

Заключительная страничка называлась «Буква, мы тебя знаем». Так, путешествие, начавшееся с ознакомления с нужным звуком, заканчивалось ознакомлением с буквой.

Работа над логопедическими страничками в старшей группе не являлась разовой акцией. На протяжении длительного времени такая работа способствовала активизации самосознания ребенка. Ведение логопедических страничек для детей подготовитель-



ной к школе группы служит средством повышения личной самооценки через осознание своих достижений в овладении правильной речью. Ведь на пороге школы детям, как никогда, важно осознание своей успешности.

О своих достижениях в овладении трудными звуками ребенок рассказывал на страничках, названия которых отражали важность достигнутых результатов, например: «Трудный звук, ты мой друг» или «Этот непокорный звук...». Название для своей странички дети выбирали сами.

Страничка, рассказывающая об одном из звуков, появившемся в речи ребенка, содержит два раздела. В первом ребенок рассказывал, какой звук он научился правильно говорить, и рисовал или раскрашивал букву, которую научился правильно читать. Здесь же предлагалось поместить одну из самых интересных, на взгляд ребенка, творческих домашних работ. Это мог быть составленный им «лабиринт» из картинок, в названии которых есть заданный звук, придуманные к картинкам стихи или чистоговорки с трудным звуком или рассказ, составленный по картинке или опорным словам, содержащим автоматизи-

руемый звук. Картинка и опорные слова подбирались логопедом в рамках темы, интересной ребенку, например: спорт, транспорт, кукольный гардероб.

Второй раздел странички отражал умение ребенка правильно читать нужную букву в словах. Здесь дети помещали разгаданный ими кроссворд с нужной буквой или другое творческое задание, например: «Собери рассыпавшееся слово».

Таким образом, ребенок мог оформить 1—2 странички, в которых рассказывал о самых трудных для него звуках. В подготовительной к школе группе подобная работа охватывает до 70—80% детей и предлагается всем желающим, исправившим нарушения в своей речи.

В конце учебного года с детьми, посещавшими логопункт, проводился праздник Правильной речи (приложение 2), на котором дети рассказывали, какие звуки научились правильно произносить за год, делали презентации своих логопедических страничек, вспоминали стихи, чистоговорки и скороговорки, которые научились говорить, участвовали в конкурсе «Лучший скороговорщик». На праздник были приглашены родители, что являлось для детей дополнитель-



ным стимулом в демонстрации своих успехов.

В жизни каждого человека есть свои достижения. Для маленького 6—7-летнего ребенка научиться правильно произносить звуки и употреблять их в своей самостоятельной речи — немалое достижение. Рассказывая своим портфолио о том, чего не умел, но достиг, он приобретает веру в свои силы и возможности.

Работа над портфолио решает еще одну важную задачу: позволяет по-иному организовать взаимодействие логопеда с родителями. Работа организуется так, что внимание всех сосредоточено на достижениях ребенка, а общение «логопед—ребенок—родители» строится только на позитивной основе.

Подводя итоги, можно отметить, что работа над портфолио действительно помогала родителям замечать и поддерживать происходящие с ребенком изменения. Постепенно они становились все более активными участниками общего дела, помогая детям, но, не заменяя их. Папы и мамы, увлеченные идеей портфолио, не только радовались успехам своего ребенка, но и открывали новые таланты у себя. Помогая ребенку в сочинении рассказов и сказок с нужным звуком, родители

получали возможность проявить свои творческие способности. Дети, в свою очередь, чувствовали интерес взрослых к своему внутреннему миру, своим маленьким победам и достижениям. Все это укрепляло связь между детьми и родителями, делая ее более тесной и прочной.

Проделанная работа показала, что ведение логопедических страничек в портфолио старших дошкольников — важный компонент работы логопедического пункта ДОУ.

Приложение 1

Рекомендации для родителей по заполнению логопедических страничек портфолио детей старшей группы

Уважаемые родители!

Ваш ребенок научился произносить трудный для него звук. Много сил потрачено, много стараний приложено. Но, оказывается, это еще не все. Необходимо продолжить работу и добиться того, чтобы этот трудный звук четко и красиво звучал не только в знакомых стихах, но и в самостоятельной речи ребенка, что совсем непросто.

Уважаемые взрослые, поддерживайте своего ребенка! Разделите его радость от этой пусть небольшой победы. Под-



держите его веру в свои силы и возможности и тогда новый звук (или звуки) легко и быстро войдут в речь вашего малыша. А помогут вам в этом логопедические странички портфолио. Оформив их с вашей помощью, ребенок получит возможность еще не раз пережить чувство гордости, рассматривая странички или показывая их сверстникам и взрослым. Заполнение логопедических страничек, выполнение данных там заданий — все это вновь и вновь погружает ребенка в заданную звуковую среду, способствуя автоматизации нужного звука, повышая интерес к своей речи и звукопроизношению в частности.

Титульный лист — раскраска «Мое путешествие в страну звуков».

Цель: важно, чтобы ребенок раскрасил эту страничку сам так, как ему нравится.

Первая страничка — «Это я».

Цель: представиться, рассказать какой(ие) звук(и) не получался(лись). Выбрать и наклеить фотографию, на которой ребенок произносит трудный звук. Например, звук [л] — «Летим на самолете». Важно, чтобы ребенок сам продиктовал взрослому звуки, которые у него ранее не получались и выбрал нужную фотографию.

Вторая страничка — «Мои приключения».

Цель: выбрать и наклеить фотографии, на которых ребенок произносит слоги, соответствующие тексту. Важно, чтобы он сам подбирал эти фотографии.

Третья страничка — «Я придумал(а) историю».

Цель: придумать историю, в которой будут слова с трудным звуком и нарисовать к ней картинку. Важно, чтобы ребенок сам придумал историю из предложенных слов, имена для героев истории с заданными звуками; помог взрослому с оформлением картинки.



Четвертая страничка — «Буква, мы тебя знаем».

Цель: выбрать картинки с нужным звуком или звуками. Написать рядом с картинкой подходящие буквы. Важно, чтобы ребенок сам написал или раскрасил написанные взрослым буквы.

Желаем вам успехов!

Рекомендации для родителей по заполнению логопедических страничек портфолио детей подготовительной к школе группы

Уважаемые взрослые!

Логопедические занятия с Вашим ребенком подходят к концу. Он многого достиг: научился правильно произно-

сить трудные для него звуки, слышать их в речи, придумывать с ними слова, предложения и даже целые рассказы. Пройдет немного времени, и эти достижения утратят свое значение, а потом и совсем сотрутся из памяти. Как же сделать так, чтобы сохранить память о них на долгие годы на радость Вам и повзрослевшим уже детям!

В этом Вам помогут логопедические странички в портфолио ребенка. Каждая состоит из двух разделов.

В *первом разделе* предлагаем помочь ребенку рассказать, какой звук он научился правильно говорить, нарисовать или раскрасить букву, кото-

рую научился правильно читать. Здесь же можно поместить одну из самых интересных, на взгляд ребенка, творческих домашних работ.

Второй раздел может включать интересные задания со словами и буквами: кроссворд, разгаданный ребенком, составление слов из рассыпавшихся букв, чтение слоговых дорожек и другие задания с нужной буквой.

Уважаемые взрослые! Помните! Основную часть работы по оформлению странички портфолио ребенок должен выполнять сам (придумывать, выбирать, рисовать, раскрашивать). Вы только его помощники.

Научиться правильно произносить звуки и употреблять их в своей самостоятельной речи — немалое достижение. Рассказывая своим портфолио о том, чего он не умел, но достиг, ребенок приобретает веру в свои силы, свои возможности. Поддержите его в этом!

Приложение 2

Речевой праздник
«Трудный звук,
ты наш друг»

ЦЕЛИ

- Презентация логопедических страниц портфолио детей подготовительной к школе группы.
- Повышение личной самооценки детей через осозна-

ние своих достижений в овладении правильной речью.

- Воспитание дружеских чувств, эмпатии и интереса к достижениям сверстников.

ОБОРУДОВАНИЕ

Выставка логопедических страничек портфолио детей; видеописьмо Королевы Правильной Речи; карточки с буквами; звезды для награждения участников конкурсов; подарки-раскраски «Веселые буквы».

* * *

Л о г о п е д. Здравствуйте, дорогие ребята. Сегодня мы собрались на праздник красивой и правильной речи, чтобы рассказать о своих успехах и порадоваться друг за друга. А начнем наш праздник с веселой песенки на мелодию В. Шаинского «Улыбка».

Мы на праздник речи
собрались,
Говорить красиво долго
мы учились.
Звуки речи знаем четко мы,
С речью правильной,
Красивой мы сдружились.

Припев:
Улыбнется мама нам,
Улыбнется папа нам,
Как слова произносить мы
научились.
Ты богата, наша речь,
Ты красива, наша речь,
Ты — наш друг,
И мы с тобою подружились.
(2 раза.)



Послушайте стихотворение.

У нас во рту живет язык.
К словам знакомым он
привык.

Легко сказать ему: «Вода,
Утенок, небо, нет и да».

Но пусть он скажет:
«Черепаша!»

Не задрожит ли он от
страха?

Дети повторяют: «Че-ре-па-ха».

Пусть говорит за мной язык
Такое слово: «Боровик».

Дети: «Бо-ро-вик».

Боровик растет в бору.
Боровик в бору беру.

Дети повторяют всю фразу. И
далее по ходу чтения стихотворе-
ния повторяют за логопедом слова,
фразы, слоги.

А теперь наш язычок
Скажет: Чики-чики-чок —
Сел на дудочку сверчок!
Скажем вместе: Ща-ща-ща —
Рыбы нет вкусней леща!
Повторите: Жа-жа-жа —
В лесу видели ежа.
Чики-чики-чики-чок —
Стал послушной язычок!

Н.Г. Алтухова

Теперь послушайте одну
интересную историю про маль-
чика, у которого язык был
непослушным.

1-й ребенок

Пять лет Сереже в январе,
Пока — четыре, пятый,

Но с ним играют во дворе
И взрослые ребята.

А как на санках, например,
Он с гор летает смело.
Сереже только буква Р
Немножко портит дело.

На брата сердится сестра,
Ее зовут Марина.
А он стоит среди двора,
Кричит: — Ты где, Малина?

2-й ребенок

Твердит Марина:
«Рак, ручей».
Марина учит брата.

Он повторяет:
«Лак, лучей», —
Вздыхая виновато.
Она твердит: — Прижми

язык,
Прижми покрепче к
нёбу! —

Он, как прилежный ученик,
Берется за учебу.

Она твердит: — скажи —
«метро».

В метро поедem к дяде.
— Нет, — отвечает он
хитро. —

В автобус лучше сядем.

3-й ребенок

Не так легко сказать
«ремень»,
«Мороз», «река», «простуда»!
Но-как то раз в январский
день

С утра случилось чудо.

А. Барто

4-й ребенок

Сережа делал язычком
Гимнастику старательно



И логопеда слушал он
Советы все внимательно.

5 - й ребенок

Теперь рычит он, словно лев,
Раскатисто и звонко,
Ему завидуют теперь
Дворовые девчонки.

Л о г о п е д. Очень интересно рассказали нам ребята про Сережу. Среди вас тоже были дети, у которых не получался звук [р]. Давайте послушаем их рассказы.

Дети делают презентации страничек портфолио по плану.

1. Представиться.

2. Сообщить о звуках, которые раньше не получались.

3. Рассказать, как обстоят дела теперь. Привести примеры творческих работ с трудным звуком, выполненные ребенком на странице портфолио.

Л о г о п е д. Не только звук [р] был трудным. Для некоторых ребят непростым оказался звук [л]. Послушаем их истории.

Презентации страничек портфолио детьми.

Л о г о п е д. Может быть, у кого-то еще есть интересные истории?

Дети рассказывают.

А сейчас приглашаем всех, кто научился правильно говорить трудные звуки, к наше-

му буквенному панно. Выберите те буквы, которые научились правильно читать.

Кто научился говорить звук [р], поднимите эту букву. Вот сколько вас! Порычим все дружно: р-р-р, а теперь скажем: «Ура»!

Кто научился говорить звук [л], поднимите эту букву. Погудим, как самолет: л-л-л. Скажем вместе: «Мо-лод-цы!»

Кто научился говорить шипящие звуки, поднимите буквы *Ж* и *Ш*. Скажем дружно: «Хо-ро-шо!»

Ребята, к нам в детский сад поступило видеописьмо из звукового царства, буквенного государства от Королевы Правильной Речи. Внимание на экран.

К о р о л е в а. Здравствуйте, дорогие ребята! До меня дошла весть, что многие дети вашего детского сада научились правильно говорить разные трудные звуки. Я этому очень рада! Ведь мое звуковое царство, буквенное государство становится от этого все сильнее и сильнее. Тот, кто вступает в мое царство Правильной Речи, должен пройти три испытания.

Вы готовы?

Испытание первое: сейчас вы увидите на экране картинки. Вспомните к ним чистоговорки или придумайте свои.



На экране последовательно появляются картинки ежа, кошки в шалаше, пчелы, пилю, комара, мухомора.

Дети придумывают к каждой картинке чистоговорки типа:

Жа-жа-жа — в лесу видели ежа.

Жу-жу-жу — молока дадим ежу.

Участники этого и последующих конкурсов награждаются.

К о р о л е в а. Что ж, с этим заданием вы справились. А сейчас для вас игра под названием «Он — она».

Попрошу вас, не зевайте,
Слово в стих мой добавляйте.

Он слон — она слониха.

Он лось — она ...

Он кот — она ...

Ну, конечно, это кошка!

Ну, ошиблись вы немножко.

Так сыграем еще раз,

Обыграть хочу я вас.

Он морж — она ...

Он заяц — она ...

Он еж — она ...

Он бык — она ...

Всем знакомо это слово.

Да, да, да — она корова.

А сейчас самое сложное испытание. Объявляю конкурс скороговорщиков.

Дети соревнуются в проговаривании скороговорок.

Съел молодец тридцать три
Пирога с пирогом,
Да все с творогом.

Приготовила Лариса
Для Бориса суп из риса,

А Борис Ларису
Угостил ирисом.

В огороде у Федоры
помидоры,
За забором у Федоры
мухоморы.

Клава клала лук на полку,
Позвала к себе Николку.

К о р о л е в а. Молодцы, ребята! Испытания пройдены успешно! Поздравляю вас с почетным званием — житель государства Правильной Речи. В честь этого замечательного события высылаю вам небольшие подарки.

Л о г о п е д. А вот и подарки. Они не простые, с секретом: вам нужно узнать, что за буква здесь спряталась и дома ее раскрасить. Вот и закончился наш праздник красивой и правильной речи. Хочу пожелать всем замечательного летнего отдыха, успехов в школе и прошу не забывать, что звуки любят, когда их правильно и четко произносят.

А теперь открывается наша выставка страниц портфолио. Проходите, знакомьтесь.

Список использованной и рекомендуемой литературы

Бетиц Л.Л., Цуканова С.П. Режевые праздники и развлечения в детском саду. Пермь, 2007.

Кочкина Н.А., Чернышева А.Н. Портфолио в ДОУ. М., 2008.



Уважаемые дамы и господа, коллеги, дорогие друзья!

Приглашаем Вас принять участие в 8-й Международной специализированной выставке-ярмарке «МИР ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ» и одноименном 8-м Российском научно-образовательном форуме, приуроченным к Международному Дню инвалидов!

Выставка и форум будут проведены 17—18 ноября 2011 года в павильоне № 75 Всероссийского выставочного центра, где есть все возможности и условия для полноценной и успешной работы экспонентов, участников форума. Удобно будет и посетителям выставки, в том числе людям с инвалидностью, для которых подготовлена специальная программа.

В рамках 8-го Российского научно-образовательного форума запланированы следующие основные сессии: «Основы государственной политики в отношении инвалидов» — при участии Совета по делам инвалидов при Президенте РФ (Белькова Надежда Михайловна), Совета по делам инвалидов при Председателе Совета Федерации РФ (Лысенко Александр Евгеньевич), депутатов ГД РФ, руководителей общественных организаций инвалидов, «Профессиональная ориентация инвалидов» — при участии Департамента труда и занятости населения города Москвы, «Социальные инновации для системного оздоровления людей с ограниченными возможностями здоровья», — при участии Департамента социальной защиты населения города Москвы, производителей продукции и услуг для инвалидов, «Методы физической терапии в лечении и реабилитации больных и инвалидов» — при участии Российской медицинской академии последипломного образования, Национального физиотерапевтического общества, «Реабилитация лиц с патологией опорно-двигательного аппарата» — при участии ФГУ «Федеральное бюро медико-социальной экспертизы», ФГУ СПб-ИУВЭК ФМБА России, «Безбарьерная среда для инвалидов», «Современные подходы к раннему выявлению и комплексной реабилитации нарушений слуха» — при участии ФГУ Российский научно-практический центр аудиологии и слухопротезирования (директор, д-р мед. наук Георгий Абелович Таваркиладзе), «Развитие, воспитание и обучение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» — при участии научно-методического журнала «Логопед», «Реабилитация инвалидов – ветеранов войн и воинской службы» и другие.

Добро пожаловать!

Организатор: ВК «РИМИЭКСПО»,

г. Москва: тел./ факс: 8-499-737-2301, тел.: 8-926-2180608

e-mail: info@rimiexpo.ru, www.rimiexpo.ru



Предлагаем вашему вниманию книги для дефектологов и логопедов



ЗАДАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ ДОУ

Автор — Сидорова У.М.

Представлена система логопедической работы по развитию речи детей в средней группе ДОУ.

Система логопедической работы построена на основе 32 лексических тем, с учетом возрастных особенностей детей этого возраста. С помощью дидактических игр и упражнений устраняются трудности в формировании лек



ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТЕМЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ 3—4 ЛЕТ Методическое пособие

Авторы — Громова О.Е., Соломатина Г.Н.

В книге впервые представлены конспекты логопедических занятий по развитию речи детей раннего и младшего дошкольного возраста для проведения в условиях детских садов, яслей-садов, домов ребенка и детских домов. Содержание занятий соответствует основным требованиям к развитию речи детей с задержкой речевого развития и является логическим продолжением методики логопедической работы по формированию начального детского лексикона О.Е. Громовой.



ДОШКОЛЬНАЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА: Из опыта работы

Под ред. О.А. Степановой

В книге представлены актуальные материалы из опыта работы логопедов России — дипломантов конкурса научно-методического журнала «Логопед» 2004—2005 гг. Методические разработки помогут логопедам и воспитателям ДОУ общеразвивающего и компенсирующего вида эффективно решать вопросы коррекции и профилактики недостатков речи и неречевых процессов у детей.



ДОШКОЛЬНАЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА (Книга 2)

Под ред. О.А. Степановой

Методическое пособие включает материалы, созданные и апробированные специалистами из разных городов России в работе с детьми дошкольного возраста. Собранные воедино, они дают представление о том, какие организационные и методические вопросы дошкольной логопедической службы представляют сегодня особый интерес для разработки практиками логопедами ДОУ.



СЛЫШУ, ВИЖУ, ОЩУЩАЮ — ПРАВИЛЬНО ГОВОРЮ!

Книга для логопеда

Автор — Иванова Е.А.

В учебно-методическом пособии предлагается систематизированная программа формирования произносительных навыков у детей с нарушениями слуха.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ДЕТЕЙ С ОНР

Авторы — Бобкова Т.И., Красносельская В.Б.,
Прудыус Н.Н., Спроге О.И.

В пособии представлены конспекты занятий и методические указания по ознакомлению с художественной литературой детей старшей и подготовительной к школе групп с общим недоразвитием речи. Сборник содержит речевые игры, упражнения, занятия с элементами драматизации, направленные на формирование речи, что необходимо для осознания явлений языка, развитие языковой способности ребенка, формирование познавательной деятельности.



ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Методическое пособие

Под ред. Р.Е. Левиной

В пособии излагаются теоретические аспекты методики исправления заикания, успешно применяемой в работе с дошкольниками. Подробно освещается система исправления дефекта в процессе прохождения программного материала дошкольного образовательного учреждения.



ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

Логопедические задания

Авторы — Курдвановская Н.В., Ванюкова Л.С.

В пособии освещаются особенности коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи. Систематизация и подбор речевого и дидактического материала, лексическая насыщенность занятий помогут учителям-логопедам решать данные проблемы с учетом основных этапов развития речевых навыков у детей дошкольного возраста.

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 и заказать бесплатные каталоги издательства «ТЦ Сфера»:

«Дошкольное воспитание», «Логопедия», «Педагогика и психология»,
«Начальная и средняя школа», «Подписные издания».





Новые правила представления рукописей в журнал «Логопед»

Уважаемые коллеги!

Материалы к рассмотрению принимаются только при условии выполнения следующих правил их оформления.

1. Статья должна обязательно иметь *название*.
2. После названия указывается *информация об авторах*: фамилия, имя, отчество (полностью), место работы и должность без сокращений и аббревиатур, ученая степень и ученое звание (если есть), домашний адрес (с индексом), контактный e-mail и телефон.
3. Далее размещаются *список ключевых слов* (не более 5—6) и *краткая аннотация статьи* (не более 3—4 предложений).
4. Текст должен соответствовать следующим параметрам: формат Microsoft Word; шрифт Times New Roman, размер шрифта — 12; межстрочный интервал — 1,5; поля с каждой стороны — 2 см; абзац выровнен по левому краю, отступы и интервалы — 0; отступ первой строки — 0,5.
5. Таблицы создаются средствами Microsoft Word, нумеруются, снабжаются заголовками и вставляются в текст сразу после ссылки на них. Графики и диаграммы создаются средствами Microsoft Excel, снабжаются заголовками, соответствующими подрисуночными подписями и условными обозначениями и вставляются в текст сразу после ссылки на них.
6. Сокращения (даже общепринятые) и аббревиатуры должны иметь расшифровки при их первом упоминании в тексте.
7. Все литературные источники и ссылки на них должны быть тщательно выверены авторами. Прямое цитирование или использование идей других авторов допускается только при точной ссылке на книгу (статью). Авторы несут полную и единичную ответственность за достоверность представленных материалов.
8. Список литературы приводится в алфавитном порядке с указанием фамилии и двух инициалов автора, полного названия, места и года публикации, номера страницы. Ссылки в тексте статьи указываются в скобках: номер книги или статьи из списка и номер страницы (например: [2, 27]). Постраничные сноски не допускаются.
9. При ссылке на официальные нормативные документы указываются вид документа, принявший орган, дата и номер принятия, название. Допускаются ссылки только на действующие нормативные документы.
10. Редакция оставляет за собой право сокращать и редактировать материал в соответствии с концепцией журнала.
11. Объем материала — от 5 до 15 страниц. *На последней странице статьи заполните анкету автора.*

Анкета автора журнала «Логопед»

Фамилия, имя, отчество (полностью); дата рождения (число, месяц, год); место работы, должность; ученая степень, ученое звание; домашний адрес (с индексом) и контактный телефон, e-mail; паспортные данные (серия, номер, кем и когда выдан); номер ИНН и страхового пенсионного свидетельства.

Пожалуйста, помните: представление в редакцию работ, отправленных на рассмотрение или опубликованных в других изданиях, не допускается.



Творческий Центр СФЕРА

ПОДПИСНЫЕ ИЗДАНИЯ

Если вы хотите получать наши журналы во втором полугодии 2011 г., не забудьте подписаться!

Комплект	Индекс в каталоге		
	Роспечать	Пресса России	Почта России
«Управление ДОУ» с приложением; журналы «Методист ДОУ», «Инструктор по физкультуре», «Медработник ДОУ»	36804	39757	10399
«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		
Комплект «Предшкольная подготовка» (комплект из 19 книг)	20572	42121	

Чтобы подписаться на **все издания** для специалистов дошкольного воспитания Вашего учреждения, вам потребуется **четыре индекса:**

36804, 80899, 18036, 20572 — Роспечать

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

Если вы не успели подписаться на наши издания, то можно заказать их по почте наложенным платежом **по адресу:** 129626, Москва, а/я 40.

Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, (499) 181-34-52;

по E-mail: sfera@cnt.ru; в **интернет-магазине:** www.tc-sfera.ru



АНОНС

в следующем номере!

- Речевая культура ребенка как проблема воспитания
- Особенности письма младших школьников-инофонов
- Детская поэзия как средство приобщения дошкольников к чтению
- Кружок «Тестопластика»
- Путешествие в Страну Одежду

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, по тел.: (495) 656-75-05, по **E-mail:** sfera@cnt.ru. Все журналы предыдущих лет издания можно приобрести по 15 руб. в нашем Центре образовательной книги.



«Логопед»

2011, № 7 (55)

Научно-методический журнал

ISSN 2218-5089

Выходит 10 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, Е.В. Кустарова

Корректоры

Т.Э. Балоунова, 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

Подписные индексы в каталогах: «Роспечать» — 82686, 18036 (в комплекте), «Пресса России» — 39756, «Почта России» — 10396.

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 22.08.11.

Формат 60×90¹/₁₆. Усл. печ. л. 8.

Тираж экз. Заказ №

При перепечатке материалов и использовании их в любой форме, в том числе в электронных СМИ, ссылка на журнал **«Логопед»** обязательна.

© Журнал «Логопед», 2011

© ООО «ТЦ СФЕРА», 2011



4 607091 440201



1 0037