

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

**Г.В. Карантыш,
Ю.В. Морозова,
Д.Н. Мисиров**

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Учебное пособие

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2024

УДК 376.1-056.264(075.8)

ББК 74.57+74.5я73

К21

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии института специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Московского городского педагогического университета *Е.А. Екжанова*;

кандидат биологических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, директор РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Южного федерального университета *Л.А. Гутерман*

Карантыш, Г.В.

- К21 Деятельностный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями : учебное пособие / Г.В. Карантыш, Ю.В. Морозова, Д.Н. Мисиров ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2024. –87 с.
ISBN 978-5-9275-4755-5

В данном учебном пособии представлены современные представления об использовании деятельностного подхода при работе логопеда, дефектолога и других специалистов с детьми с речевыми нарушениями. Описаны психолого-педагогические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи, педагогические условия, которые необходимо соблюдать в процессе их обучения, а также традиционные методы и методы и приемы в рамках деятельностного подхода для коррекции речевых нарушений у детей. Пособие предназначено для обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование, Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), практикующих дефектологов, учителей-логопедов, учителей рисования, учителей труда, музыкальных работников.

УДК 37376.1-056.264(075.8)

ISBN 978-5-9275-4755-5

ББК 74.57+74.5я

© Южный федеральный университет, 2024
© Г.В. Карантыш, Ю.В. Морозова, Д.Н. Мисиров, 2024

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
МОДУЛЬ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	6
МОДУЛЬ 2. СВЯЗ ПСИХОМОТОРНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	12
МОДУЛЬ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	19
МОДУЛЬ 4. ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	27
МОДУЛЬ 5. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	48
5.1. Игра как организация деятельности ребенка с речевыми нарушениями. Правила, задачи организации игры. Взаимодействие специалистов	49
5.2. Примеры использования игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми нарушениями	57
5.4. Нейропсихологические приемы работы с детьми с речевыми нарушениями	71
5.5. Применение IT-технологий в рамках деятельностного подхода для коррекции нарушений речевого развития у детей	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	81

ВВЕДЕНИЕ

Проблема коррекции речевых нарушений у детей в настоящее время стоит достаточно остро. Нарушение речевого развития отрицательно сказывается на всех сферах деятельности ребенка: межличностном взаимодействии, познавательной деятельности, овладении мыслительными операциями и т.д. И, как правило, речевые нарушения сопровождаются целым спектром отклонений в развитии ребенка: восприятия, праксиса, гнозиса, внимания, памяти, мыслительных процессов, нарушением общей и мелкой моторики и т.д. Поэтому в последнее время многие специалисты, работающие с данной категорией детей, используют в своей работе принцип деятельностного подхода, в рамках которого возможно проводить системную работу по развитию у них нарушенных функций.

В данном учебном пособии описаны коррекционные методы, которые могут использовать не только учитель-логопед или учитель-дефектолог, но и другие специалисты, работающие с детьми дошкольного возраста логопедических групп (воспитатель, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре). В основе всех описанных методов лежит деятельностный подход.

В первой главе учебного пособия дана психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, представлены классификации речевых нарушений, которые используют в своей практике отечественные специалисты в области логопедии.

Во второй главе отражены вопросы, касающиеся психомоторного и психоречевого развития у детей дошкольного возраста, а также проблемы, связанной с тенденцией, складывающейся в настоящее время в дошкольных образовательных организациях: увеличения наполнения групп и как результат, - большим использованием педагогами настольного игрового дидактического материала, что приводит к снижению двигательной активности дошкольника.

Недостаточность уровня развития психомоторной сферы негативно отражается на общем развитии, а также развитии речи ребенка.

В третьей главе описаны педагогические условия, которые должны соблюдаться при обучении детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. В том числе указывается на необходимость раннего выявления признаков отклонений психоречевого развития, проведения своевременной логопедической помощи на основе выявленных нарушений. Также перечислены специфические приемы и средства, используемые при обучении детей с речевыми нарушениями.

Четвертая глава посвящена обзору логопедических методов, традиционно применяемых при работе с дошкольниками с речевыми нарушениями.

В пятой главе была проведена систематизация методов коррекционной работы с применением деятельностного подхода, которые в настоящее время применяют при работе с детьми с речевыми нарушениями (игровые методы, методы арт-терапии, нейрологопедические методы, методы с применением IT-технологий).

Учебное пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование», «Дошкольное образование», «Учитель технологии и ИЗО», педагогов и психологов дошкольных учреждений, а также родителей детей с речевыми нарушениями.

МОДУЛЬ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Дети с речевыми нарушениями представляют собой достаточно большую разнородную группу. Для того, чтобы охарактеризовать данную группу, необходимо указать на то, что речевые нарушения в настоящее время делят по двум классификациям: психолого-педагогической и клинико-педагогической. В рамках клинико-педагогической классификации речевые нарушения рассматриваются с точки зрения патогенеза и структуры дефекта. Тогда как психолого-педагогическая классификация используется специалистами для организации педагогического процесса, т.е. какие педагогические условия необходимы для устранения нарушения речи у ребенка. При этом данные классификации не исключают друг друга, напротив, - дополняют.

В рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений Р.Е. Левиной было введено понятие «общего недоразвития речи», которое она относила к речевым нарушениям у детей с сохранным слухом и интеллектом. Р.Е. Левина выделила три уровня развития речи, а Т.Б. Филичева в 2000 году дополнительно описала четвертый уровень развития речи. Детям с разными уровнями развития речи свойственны характерные особенности.

Так, при первом уровне речевого развития отсутствует общеупотребительная, фразовая и, соответственно, связная речь [11]. Таким детям не характерно подражание речи окружающих их людей. Для коммуникации они используют самые простые вербальные средства: лепетные слова, изменение интонации при их произнесении может обозначить даже простые предложения (Т.Б. Филичева). То есть, языковые средства таких детей очень ограничены, в экспрессивной

речи могут применяться с разной целью. Для уточнения смысла передаваемой информации с использованием этих лепетных образований дети часто используют невербальные средства коммуникации: мимику, жесты и другие паралингвистические средства общения. Особенностью импрессивной речи детей с первым уровнем речевого развития является ориентация на ситуацию, в которой они находятся, и также использования паралингвистических средств. За счет этого эти дети частично компенсируют недостаточность в развитии восприятия обращенной речи.

В ряде случаев дети с первым уровнем речевого развития способны к повторению одно-двусложных слов. Но, при попытке произнести более сложное по слоговой структуре слово, наблюдается диффузность и неустойчивость звуков. Также в речи таких детей можно отметить и первые словосочетания, однако способности к словоизменению у них еще не наблюдается. То есть, первый уровень развития речи характеризуется несформированностью навыков использования морфологических элементов для передачи грамматических отношений. Численные и родовые формы существительных, времена глаголов, значения предлогов эти дети могут понять только в контексте конкретного общения, но сами не способны использовать их в речи. То есть в активном словаре у них меньше слов, чем в пассивном. Но и пассивный словарь этих детей обедненный, поскольку у них страдает процесс распознавания фонем, восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

У детей со вторым уровнем речевого развития появляются элементы общепотребительной речи: у детей формируется способность к формированию фраз из 2–4 слов. Но в спонтанной речи у них наблюдается несогласованность объединять и слова в словосочетания, а также неспособность управления этим процессом. Простые предлоги дети со вторым уровнем речевого развития употребляют в лепетных вариантах. Значительное снижение навыков к словообразованию сопровождается нарушением восприятия приставочных предлогов и неправильным их употреблением в

активной речи, как и существительных со значениями лица, действия, а также качественных прилагательных (относительных и притяжательных). Наблюдаются трудности в усвоении значений синонимов, антонимов, обобщающих и отвлеченных понятий. В результате употребление слов в речи у таких детей остается многозначным с семантическими заменами; наблюдаются грубые грамматические ошибки. Сходные по форме, функциям, назначению слова дети употребляют применительно к разным предметам/явлениям; не знают слов, обозначающих детенышей, разные виды посуды, части предметов, транспорт и др. Ограничение словаря выражается в незнании и непонимании признаков предметов.

Звукопроизносительная сторона речи детей со вторым уровнем речевого развития характеризуется способностью произносить правильно изолированные звуки, но не в спонтанной речи. Также дети данной категории демонстрируют замены, перестановки слогов в простых словах, сокращению многосложных слов. У них нарушено фонематическое восприятие, отсутствует готовность к овладению звуковым анализом и синтезом (Н.В. Нищева).

У детей с третьим уровнем речевого развития уже появляется способность использовать фразовую речь: простые распространенные предложения и иногда сложноподчиненные предложения. Однако их речь характеризуется недоразвитием фонетики, лексики и грамматики, нарушением структуры предложения. По сравнению с детьми, находящимися на втором уровне речевого развития, у детей с третьим уровнем речевого развития усложняется слоговая структура (до 3–5-сложных слов). Но в спонтанной речи они испытывают трудности, искажая слоговый состав, неправильно артикулируя звуки. Страдает и дифференциация звуков в ходе их восприятия. Поэтому у этих детей нарушена способность к анализу и синтезу при выделении звуков из предложенного слова, подборе картинки на определенный звук и т.д. Затруднено у этих детей и использование отдельных простых и многих сложных предлогов, согласовании и управлении разных частей речи в предложении, что говорит о недостаточной сформированности у них грамматической стороны речи. Также у детей плохо развиты навыки

словообразования и словоизменения: особые трудности дети испытывают с незнакомым речевым материалом. Речь характеризуется грубыми и стойкими специфическими ошибками.

Дети с третьим уровнем речевого развития плохо понимают обобщающие понятия, переносное значение слов. В речи преобладают существительные и глаголы. То есть, несмотря на наличие у этих детей фразовой речи, фонетико-фонематическая, лексическая и грамматическая стороны речи у них остаются недостаточно сформированными. Связная речь у них неразвита, логико-временные связи в спонтанной речи нарушены.

Дополнительно к этим трем уровням речевого развития Т.Б. Филичевой был предложен и охарактеризован четвертый уровень речевого развития. Типичным для детей с четвертым уровнем речевого развития является наличие определенного уровня недоразвития лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи: остаются трудности в произнесении и звуконаполняемости слов со сложной слоговой структурой, в артикуляции звуков. У детей плохо развита дикция, речь невыразительная, «смазанная», нарушено фонематическое восприятие, не сформирована смысловая сторона речи. Поэтому эти дети могут неправильно понимать смысл слов (особенно, с переносным смыслом), допускать грамматические и лексические ошибки и ошибки в ходе словообразования.

Также важно отметить, что детям с общим недоразвитием речи характерна недостаточность в развитии высших психических функций: памяти, внимания, мышления. У детей с речевыми нарушениями наблюдается дефицитарность мозговых структур и, как результат, - когнитивной сферы, что проявляется в недостаточности логической и смысловой памяти, снижении продуктивности запоминания и мыслительных операций. В первую очередь, проявляются трудности языковой и других символических видов деятельности. Также наблюдаются отклонения гнозиса и праксиса [28]. Так, при нарушении речевого развития у ребенка недостаточно может быть сформирован целостный образ предмета (особенно, в усложненных условиях

восприятия), при том, что узнавание простых предметов может быть не нарушено. Часто дети для узнавания предмета ориентируются не на форму, а на цвет. Психомоторика как многоуровневая саморегулирующая функциональная система развивается как результат перехода от тактильно-двигательной к зрительной и мыслительной ориентировке [3]. Механизмом, лежащим в основе анализа результатов отражательной деятельности, являются средства вербальной и невербальной коммуникации. То есть, одной из причин речевых нарушений является недостаточность высоких уровней восприятия: такой ребенок испытывает трудности при классификации предметов по определенному признаку, у него наблюдается бедность зрительных образов, слабая их дифференцированность; зрительные следы сохраняются непрочны, оптико-пространственные представления развиты недостаточно, что в последствии сказывается на овладении грамотой, конструировании, рисовании [9, 15, 18, 19, 31, 49, 51, 60, 63]. А, поскольку детям с нарушением речевого развития легче сконцентрировать внимание на выполнении задания, опираясь на зрительное подкрепление, чем на слуховое (словесную инструкцию), то результативность выполнения задания сильно страдает. Кроме того, для этих детей характерна недостаточная связь между вербальным и зрительным восприятием. Но, в большей степени у этих детей недоразвито слуховое восприятие, снижен его объем [13].

Детям с нарушением речи также характерно нарушение или недостаточная сформированность всех видов контроля за деятельностью: не только текущий, но и упреждающий и последующий. У них наблюдается снижение всех характеристик функции внимания: объема, устойчивости, распределения, переключения [35].

На фоне отсутствия целенаправленности в выполнении любого вида деятельности у детей с нарушением речевого развития снижаются познавательные интересы, нарушается эмоционально-волевая сфера. Они испытывают трудности при создании воображаемой ситуации, планировании игровой деятельности, которая в детском возрасте является ведущей. Дети часто страдают повышенной чувствительностью на действие внешних воздействий: у одних детей

это проявляется в пассивности и безынициативности, у других, напротив, в повышении беспокойства, расторможенности.

Но, прежде всего у детей с речевыми нарушениями, особенно у детей с тяжелыми нарушениями речи, страдает продуктивное запоминание вербальной информации. Им трудно воспроизводить связный рассказ без наводящих вопросов, что связано, в том числе, в недостаточной устойчивостью внимания [12, 17, 43, 53].

Выше перечисленные особенности высших психических функций у детей с речевыми нарушениями отражаются на замедлении мыслительных операций и недостаточности аналитико-синтетической деятельности мозга.

Таким образом, исследованиями Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, В.П. Глухова, В.А. Ковшикова, В.К. Воробьевой, Т.В. Тумановой, Т.А. Ткаченко и многих других педагогов, изучавших проблемы, связанные с общим недоразвитием речи, установлены характерные особенности не только речевого развития таких детей, но и неречевых функций. Эти представления легли в основу методических рекомендаций по обучению и воспитанию данной категории детей, определению основных направлений коррекционной работы для подготовки их к обучению в школе и социализации в обществе [5, 12, 17, 23, 24, 36, 56, 58].

Вопросы и задания к 1 модулю

1. Охарактеризуйте психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.
2. Назовите причины речевых нарушений.
3. Дайте классификацию речевых нарушений.
4. Опишите уровни речевого развития (общие и отличительные особенности).
5. Какие особенности в развитии высших психических функций характерны для детей с речевыми нарушениями?

МОДУЛЬ 2. СВЯЗЬ ПСИХОМОТОРНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблеме особенностей психомоторного развития детей с особыми образовательными потребностями посвящены работы таких специалистов, как Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Л.Г. Голубева, Г.В. Панюхина, К.Л. Печора, Е.Н. Вавилова, В.А. Муравьев, Н.Н. Назарова, М.Ю. Кистяковский и др. Несогласованные движения, низкая переключаемость при выполнении двигательной программы действий, высокая утомляемость, низкая сформированность пространственных и временных представлений, нарушения эмоциональной сферы, недостаточная мотивация и другие симптомы являются критериями трудностей, с которыми ребенок будет сталкиваться как в дошкольном, так и школьном возрасте. В связи с этим при проведении коррекционной работы с такими детьми необходимо придерживаться принципа единства соблюдения определенного уровня двигательной активности и развития психических процессов (С.В. Архипова).

Известно, что психоречевое развитие ребенка тесно связано с его психомоторным развитием: речь и моторика развиваются на начальных этапах онтогенеза синхронно [4, 50]. Еще Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.А. Вегнер, Т. Байэр и другие ученые определили, что физическое развитие ребенка дошкольного возраста связано с его психическим развитием, в том числе, произвольностью психических функций, успешностью обучения.

Включение ритмических процессов разных структур мозга, связанных с речевым и моторным развитием ребенка с рождения и до 3-летнего возраста имеет нелинейный характер. У новорожденного ритмические процессы мозга остаются на уровне плода в течении нескольких часов после рождения; есть только базовые функции, обеспечивающие ребенку поддержание жизнедеятельности:

сердцебиение, дыхание. После чего проявляются рефлексы, обеспечивающие адаптацию ребенка к новым условиям жизни.

В норме у новорожденного имеется ряд врожденных рефлексов, на основе которых у ребенка вырабатываются сначала элементарные условные реакции. Эти рефлексы в последствии усложняются, дифференцируются. Со временем эти рефлексы становятся устойчивыми, ложатся в основу разных навыков и поведенческих особенностей.

Часть врожденных безусловных рефлексов угасает на первом году жизни (рефлекс опоры, автоматическая ходьба, поисковый, хоботковый, хватательный рефлексы, ладонно-ротовой рефлекс Бабкина, рефлекс Бабинского, рефлекс Моро, защитный рефлекс Бауэра, сосательный рефлекс). При поражении центральной нервной системы эти рефлексы могут быть асимметричными или отсутствовать; также может наблюдаться затухание этих рефлексов в более поздние сроки по сравнению с нормативными.

Последовательность созревания ритмических процессов у ребенка на первом году жизни генетически детерминировано. На проявление данной ритмичности может влиять действие негативных факторов (неблагоприятное течение беременности, вирусные инфекции и воспалительные процессы в пренатальный, интранатальный и ранний постнатальный периоды развития ребенка, гипоксия/ишемия мозга ребенка в эти же периоды и т.д.). В результате может быть замедлено или нарушено психомоторное и речевое развитие ребенка. В раннем возрасте, а также с 3-х до 5 лет ребенок приобретает комплекс двигательных навыков, которые позволяют контролировать свое тело. Далее кратко представлены данные об этапах психомоторного развития ребенка.

К трем-четырем месяцам в норме у ребенка должны сформироваться первые положения коммуникативного поведения: на голос матери ребенок замирает, выпячивает губы вперед. К шести месяцам у ребенка формируются многие сенсорные функции. В том числе, к пяти месяцам появляется функция зрительного

прослеживания, устойчивого внимания на предмете. Развитие зрительного анализатора, зрительно-моторной функции, является важным для развития движений рук: в полгода ребенок должен уметь брать интересующую его игрушку, находящуюся рядом с ним (это один из способов взаимодействия и общения с ребенком). К девяти месяцам действия ребенка сопровождаются оживлением мимики: при манипулировании с предметами (игрушками), перекладывании их из одной руки в другую, ощупывании, у ребенка активно развивается познавательная деятельность, развитию игровой деятельности совместно со взрослым, а также понимание обращенной речи. Происходит оживление лепета, развитие подражания голосу взрослого. Основным критерием при оценке психомоторного развития годовалого ребенка является его реакция на речь взрослого человека.

При сохранном слухе и интеллекте годовалый ребенок должен правильно реагировать действием на интонацию и речь взрослого. К этому возрасту он должен адекватно реагировать на несколько речевых команд. Важным является поддерживать положительный эмоциональный фон при общении с ребенком, чтобы у него развивалось понимание обращенной речи. В норме к трем годам у ребенка должен быть развит навык общения на основе понимания речи. Также ребенок должен правильно употреблять предметы по их назначению, проявлять интерес к творческой деятельности, самостоятельности, т.е. у него должна развиваться познавательная активность. Этому способствует активное развитие сенсомоторных функций, чтобы он мог контактировать с разными предметами и игрушками.

У ребенка с нарушением в развитии реакция на общение со взрослым может быть нарушена: он долго не различает близких от чужих людей и плохо справляется с дифференциацией окружающих предметов.

В норме в период с одного до трех лет у ребенка должна развиваться речь. Так, в двухлетнем возрасте развивается навык выполнения действий по словесной инструкции (решающая функция речи), к трехлетнему возрасту улучшается речевая регуляция

поведения. К этому возрасту за счет расширения словарного запаса ребенок начинает общаться с окружающими, используя фразовую речь, способен задавать вопросы и комментировать свои действия. Также он умеет слушать инструкции взрослого и манипулировать предметами, способен проявлять интерес к чтению детской литературы. Поэтому понимание речи у него может быть уже не ситуативной. Скорость накопления словарного запаса с этот период увеличивается: к двум годам он составляет около 300 слов, а к трем годам – уже до 1500 слов, хотя звукопроизносительная сторона речи еще неокончательно сформирована.

Таким образом, для развития речи важно, чтобы он мог исследовать свое окружение, то есть, чтобы его психомоторное развитие не отставало от нормы. Только в этом случае у ребенка будут формироваться понятия о себе, своем теле, взаимодействии с окружающим миром. Ребенок должен быть физически активным, совершать двигательные действия, которые свойственно осваивать для конкретного возрастного периода: учиться бегать, прыгать, карабкаться, бросать мяч и т.д. Этому способствует своевременное развитие всех анализаторных систем, перцептивного, проприоцептивного, вестибулярного, зрительного и слухового восприятия. Если сначала все эти ощущения воспринимаются ребенком пассивно, то по мере развития анализаторных систем, а также моторной сферы, регулируемой рефлекторно, и проявляющейся все более сложными рефлекторными действиями, ребенок начинает более активно включаться в познание окружающего мира.

Каждая анализаторная система тесно связана с эмоциогенными структурами. Положительное подкрепление сначала безусловных рефлексов (например, сосательного) и эмоционально позитивный фон благоприятно сказываются на развитии моторного обучения. Для данного вида обучения (как и для других видов обучения) важным является многократное повторение; только в таком случае движение можно автоматизировать, скоординировать.

Задержка психомоторного развития встречается при различных нарушениях в развитии в виде диспраксии или двигательных расстройств в результате диффузного поражения структур мозга (как при детском церебральном параличе).

Нарушение психомоторного развития характерно и для детей со стертой дизартрией: это проявляется в слабо дифференцированных движениях, синкинезиях, нарушении тонуса мышц. Особенно это заметно при выполнении сложных движений с включением разных групп мышц. Поэтому у таких детей наблюдается недостаточность пространственной организации движений, задержка психомоторного развития (дети позже, чем в норме, начинают брать предметы, сидеть, ходить, бегать и т.д.; все движения неловкие, слабо дифференцированные).

Нарушено психомоторное развитие и у детей с общим недоразвитием мозга, которое в 95% случаев сопровождается неврологической симптоматикой. У таких детей наблюдается повышение возбудимости нервной системы, расторможенностью психических процессов, лабильностью эмоционального фона, повышенной утомляемостью, снижением концентрации внимания при длительном сосредоточении на задании (дефицит внимания), что влечет за собой снижение мотивации к его выполнению.

Движения у детей с общим недоразвитием речи слабо дифференцированы и плохо скоординированы; может наблюдаться незначительное ограничение объема движений конечностей, синкинезии и нарушение тонуса мышц.

Детям с моторной алалией характерны двигательные нарушения (нарушение походки, сутулость), характеризующиеся изменением тонуса мышц (гиперкинезы, спастичность мышц, синкинезии) в результате пирамидной недостаточности. При моторной алалии поражаются постцентральные зоны коры больших полушарий, в результате чего нарушается кинестетический анализ и синтез информации, поступающей в мозг во время речи; это также может сопровождаться кинестетической артикуляционной апраксией, при которой происходит замена артикуляционно сходных звуков. Кроме

того, данное речевое нарушение может проявляться в результате повреждения премоторной коры левого полушария, поэтому у таких детей наблюдается нарушение последовательности и планирования сложных движений (кинестическая артикуляционная диспраксия). При сенсорной алалии может отмечаться общее двигательное беспокойство, легкий хореатозный гиперкинез [8, 33].

Поэтому в коррекционной работе с речевыми нарушениями важным является применение разных упражнений, направленных на развитие общей и мелкой моторики [30]. Для этого используют различные подвижные игры, упражнения для развития мелкой моторики и, в дальнейшем, для развития артикуляционной моторики, которые далее будут описаны в данном учебном пособии. Данный подход к организации коррекционной работы требует взаимодействия разных специалистов, работающих с детьми с речевыми нарушениями. Главной задачей использования методов, направленных на психомоторное развитие ребенка, - не столько даже его физическое воспитание, хотя это необходимо для сохранения и укрепления здоровья ребенка, сколько для полноценной его интеграции в среду с помощью сознательных действий, движений. Вместе с тем, в последние годы наметилась тенденция, когда увеличение наполнения групп в дошкольных образовательных организациях является причиной для большего использования педагогами настольного игрового дидактического материала, что негативно сказывается на развитии психомоторной сферы и речи ребенка. Поэтому необходимо создавать такие педагогические условия для детей с речевыми нарушениями, чтобы в процессе работы с ними были использованы разные средства для их психомоторного развития.

Вопросы и задания ко 2 модулю.

1. Как связано психоречевое и психомоторное развитие ребенка?
2. Охарактеризуйте этапы психомоторного развития ребенка.

18

3. Опишите особенности двигательной сферы у детей с нарушением речи.

4. Раскройте характерные нарушения психомоторного развития.

5. Какие подходы рекомендуют использовать для коррекции психомоторного развития у детей с нарушением речи?

МОДУЛЬ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Важным условием для подготовки к обучению в школе детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями является соблюдение специальных педагогических условий и эффективного взаимодействия специалистов с родителями и детьми. В работе с данной категорией детей необходимо учитывать их индивидуальные особенности, эмоциональное и социальное развитие [46].

Рекомендации по созданию образовательной среды описаны в федеральном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), начиная от создания условий по физическому воспитанию и заканчивая эмоциональной атмосферой. Рекомендуется организовать образовательное пространство (кабинеты, групповые помещения, музыкальный зал, спортивный зал, столовую, при ее наличии) таким образом, чтобы дети чувствовали себя в безопасности и могли свободно выражать свои потребности. Мебель должна быть удобной и адаптированной под рост детей, а также важным условием является организация места для игровой деятельности и отдыха [54].

Первым шагом является создание комфортной и безопасной образовательной среды, где дети могут свободно выражать свои мысли и чувства. Вторым шагом является создание инклюзивного образовательного пространства. Инклюзия для детей с трудностями в речевом развитии – это обязательная часть современного образования, которая направлена на создание условий, способствующих полноценному развитию каждого ребенка. Включение детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в общий образовательный процесс позволяет не только улучшить их личные и социальные навыки, но и обогащает социализацию всех участников образовательного процесса. Для этого в образовательных дошкольных учреждениях создаются

группы компенсирующей направленности, где воспитываются как нормотипичные дети, так и дети с тяжелыми нарушениями речи.

Кроме того, создание единого образовательного пространства способствует формированию уважительного отношения к особому ребенку. Дети учатся принимать и понимать друг друга, развивают эмпатию и толерантность. Важно, чтобы дошкольники с ТНР имели возможность не только получать знания, но и активно участвовать в мероприятиях разного вида (утренники, тематические итоговые занятия, спектакли). Каждое событие - это особенный процесс, требующий внимательного подхода как со стороны педагогов, так и со стороны семей воспитанников с ТНР.

Подготовка к каждому мероприятию начинается задолго до самого события. При этом учитываются индивидуальные особенности ребенка - его интересы, уровень речевого развития и эмоциональное состояние. Создавая сценарий, лучше включить элементы, которые ему по душе, будь то любимые песни, танцы или ролевые игры. Это не только поможет ему быть активным участником, но и повысит его желание заниматься музыкой и танцами в будущем. Если речь у ребенка отсутствует полностью, то необходимо использовать альтернативные средства коммуникации. Это может быть применение жестового языка, мимики или пантомимики. Простые жесты, схематичные движения и выразительная мимика могут стать прекрасной альтернативой устной речи. Дети часто подхватывают такие элементы, что делает их не только частью конкретного действия, но и активными участниками события. Важно также создать позитивное эмоциональное пространство, чтобы ребенок чувствовал себя уверенно и комфортно. Дополнительно, можно привлечь вспомогательные материалы — картинки, которые помогут ребенку понимать замысел и включаться в процесс. Например, использование музыкальных инструментов или простых предметов для эмоционального самовыражения может создать уникальный опыт, позволяющий ему взаимодействовать с другими детьми. Таким образом, утренник или другое мероприятие становится не просто выступлением, а возможностью для ребенка с отсутствующей речью

обрести уверенность, социализироваться и почувствовать себя важной частью коллектива [20, 21].

Во время утренника также важно не забывать о поощрении и поддержке. Ребенок с ТНР может испытывать трудности в социальной адаптации, и положительное внимание со стороны родителей и педагогов даст ему дополнительный стимул. Поддержка в виде дружеских улыбок, добрых слов и аплодисментов поможет ему почувствовать себя значимым и ценным участником мероприятия.

Событие также может стать ярким моментом в жизни всей семьи. Участие в утреннике или другом мероприятии сближает, создавая положительные воспоминания и укрепляя семейные связи. Это время, когда каждый родитель может ощутить гордость за своего ребенка и узнать больше о его возможностях и достижениях.

Третьим направлением является работа с родителями. Начинать работу с законными представителями стоит с информирования о специфике ТНР, механизмах речевого развития и возможностях коррекции. Это поможет им лучше понять сложности, с которыми сталкиваются их дети, и осознать свои возможности влияния на процесс развития и коррекции. Родители часто не замечают речевых нарушений у своих детей, поскольку они могут считать, что это естественный этап развития. Важно помнить, что ранние признаки проблем с речью могут быть незаметными на первый взгляд. Например, задержка в произношении слов или нечеткая артикуляция воспринимается как обычное явление. Однако отсутствие своевременного коррекционного воздействия может привести к более серьезным проблемам в будущем.

Одной из причин, по которой родители не обращают внимание на речевые нарушения, является недостаток информированности. Многие из них не знают, что нарушения речи, таких как дислалия или заикание, легче исправить в детском возрасте. Мифы о том, что «все дети так проходят» могут усложнять ситуацию, поскольку они отвлекают от необходимости обратиться за профессиональной помощью.

Кроме того, воспитание в быстро меняющемся мире, где время - ценный ресурс, не всегда позволяет родителям уделять внимание мелочам. Занятость на работе и повседневные заботы могут сказываться на их способности замечать изменения в речевом развитии ребенка. Поэтому крайне важно создавать условия для обсуждения таких вопросов с педагогами и логопедами, чтобы выявлять проблемы на начальных стадиях.

Другой причиной непонимания речевых трудностей у ребенка могут быть собственные речевые нарушения у их родителей. Когда взрослые сами сталкиваются с трудностями в формулировке мыслей, произнесении слов или отсутствием звуков, они могут не осознавать, что их ребенок сталкивается с подобными проблемами. Поскольку они привыкли к своему стилю общения, им сложно заметить, что речь их ребенка значительно отличается от нормы. Это не временная трудность, это стойкий дефект, который обязательно приведет к вторичным нарушениям. Однако, если у них самих есть аналогичные речевые проблемы, они могут не увидеть, что ситуация требует профессиональной помощи.

Важно обратить внимание на то, что подобная «слепота» не является проявлением безразличия. Скорее, это отражает ранее сформированные шаблоны общения и восприятия в семье. Родителям полезно прислушиваться к советам специалистов, обучаться языковым нормам, тем самым создавать здоровую языковую среду для всей семьи. Ведь родительская роль в формировании языковых навыков детей очень велика. Первые слова, произнесенные ребенком, а также его первые неуклюжие попытки составить предложения, зачастую являются отражением той языковой среды, в которой он растет. Кроме того, именно в семье закладываются основы грамматики, произношения и языкового выражения, что играет важную роль в дальнейшем обучении. Родители должны стараться создать языковую атмосферу, богатую новыми словами, интересными фразеологизмами и конструкциями. Чтение книг, обсуждение прочитанного и вовлечение детей в диалоги помогают им осваивать языковые нормы с легкостью и увлечением. Регулярное использование правильной лексики и

грамматики в повседневной жизни станет для детей образцом, на который они будут ориентироваться в дальнейшем.

Эффективными методами поддержки семей становятся совместное планирование и реализация занятий, направленных на развитие речи. Родителям следует активно включаться в процесс, используя специальные методические материалы и упражнения, которые они могут выполнять с детьми дома. Важно донести до них, что каждое позитивное взаимодействие с ребенком способствует не только развитию речи, но и укреплению эмоциональной связи [52].

Также полезно организовывать группы в мессенджерах для поддержки родителей, где они могут делиться опытом, обсуждать успехи и трудности, а также получать советы специалистов. Это создаст атмосферу взаимопомощи и солидарности, что крайне важно для формирования уверенности родителей в своих силах. Совместная работа и готовность идти навстречу друг другу облегчают процесс преодоления трудностей, связанных с тяжелыми нарушениями речи у детей.

Четвертым важным аспектом является использование индивидуализированных программ обучения, которые учитывают специфику и уровень развития каждого ребенка. Для этого необходимо проводить регулярные оценки речевых навыков и адаптировать занятия в зависимости от полученных результатов. Такие программы могут включать специальные упражнения, направленные на развитие определенных аспектов речи, например, фонематического восприятия или лексического запаса.

Кроме того, важно учитывать, что каждый ребенок имеет свои уникальные предпочтения в обучении. Некоторые дети лучше воспринимают информацию через визуальные материалы, в то время как другие могут предпочитать аудиовизуальные пособия или практические задания. Индивидуализированные программы должны включать разнообразные методики, что позволит детям более эффективно усваивать речевые навыки. Это создает мотивацию к обучению и способствует более глубокому пониманию материала [16].

Пятым направлением является сотрудничество с логопедами и другими специалистами. Важно обеспечить регулярные занятия с детьми, которые направлены на коррекцию речевых нарушений. Логопеды могут предложить различные методики и упражнения, которые помогут детям осваивать речевые навыки в увлекательной и непринужденной форме. Это не только повышает эффективность коррекционных занятий, но и создает целостный подход к развитию речевых навыков. Важно, чтобы коррекционный процесс был организован с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка [23].

Помимо логопедических методик, стоит привлекать и других специалистов, таких как психологи и дефектологи. Их вовлечение помогает создать комплексную поддержку для детей с тяжелыми нарушениями речи. Психологи могут работать над формированием самооценки и уверенности, что значительно влияет на успехи в обучении. Психолог должен создать безопасную и поддерживающую атмосферу, в которой ребенок сможет чувствовать себя комфортно и открыто выражать свои мысли и чувства.

Вначале специалист проводит диагностику, выявляя психологические особенности ребенка. На основе полученных результатов разрабатывается индивидуальная программа коррекции, включающая игры и упражнения, направленные на развитие речи и эмоционально-личностной сферы. Также следует обратить внимание на развитие игровых навыков. Игра является основным способом познания мира для дошкольников и помогает наладить коммуникацию. Через игры психолог стимулирует речевую активность и предлагает ребенку разнообразные сценарии для общения, что способствует освоению новых слов и фраз. Важно помнить, что каждый шаг в работе с ребенком - это не просто коррекция, а возможность для него быть услышанным и понятым. А дефектологи способны предложить специфические стратегии для работы с детьми с сочетанными нарушениями, и предотвратить развитие вторичных отклонений [24].

Систематические занятия на начальных этапах проводятся индивидуально не реже трех раз в неделю. В дальнейшем добавляются подгрупповые занятия, в которые включаются дети по схожим нарушениям и одинаковому возрасту. Использование интерактивных и игровых методов позволяет детям не только осваивать новые речевые навыки, но и получать удовольствие от образовательного процесса. Педагоги должны быть гибкими и уметь адаптировать свои методы, чтобы обеспечить максимально эффективное и комфортное обучение для каждого ребенка, что в конечном итоге приведет к успешной социализации и интеграции в общество.

Таким образом, сотрудничество с логопедами и другими специалистами создает благоприятные условия для развития речевых способностей у детей с ТНР, делая обучение увлекательным и эффективным.

Говоря о создаваемых условиях, очень важно отметить значимость раннего выявления признаков отклонений психоречевого развития у дошкольников с ТНР, так как в этом возрасте речь развивается быстро. Исследования ученых в этой области направлены на своевременное выявление и преодоление отклонений в развитии, предупреждение их возможных последствий. Современные подходы включают комплексную диагностику, разработку и систематизацию диагностических методик и дидактических материалов для работы с детьми раннего возраста. Ранняя помощь и консультирование специалистов семей способствуют компенсации отклонений в развитии и сокращению доли детей, нуждающихся в специальном образовании, как на первой, так и на последующих ступенях образования.

Исследованиями в области ранней диагностики психоречевого развития детей занимались В.В. Макеева, В.А. Бородина, М.И. Лынскуа, Л.Н. Галигузова, Е.В. Шереметьева, Л.И. Аксёнова и другие ученые. Помимо коррекции, основным направлением работы авторов являлась профилактика речевых нарушений. Многие из них опирались на труды Л.С. Выгодского, который рассматривал игру, как целенаправленную

деятельность. Его объяснение основывалось на анализе мотивов и тенденций, свойственных ребенку соответствующего возраста.

Доказано, что использование игровых технологий с применением специальных материалов и наглядных пособий для развития сенсорики и моторных навыков способствует развитию коммуникативных навыков [64].

Наконец, создание положительной мотивации для детей с ТНР может существенно повысить их заинтересованность в обучении. Использование похвалы, наград и игровых элементов делает процесс занятия более привлекательным и способствует ярким достижениям, что, в свою очередь, укрепляет уверенность детей в своих силах и стимулирует их дальнейшее развитие.

Таким образом, эффективные педагогические условия для дошкольников с ТНР важно создавать, используя комплексный и индивидуализированный подходы [55], что в конечном итоге способствует их гармоничному развитию и успешной социализации.

Вопросы и задания к 3 модулю.

1. Каким законом регламентирована образовательная деятельность дошкольных учреждений?

2. Опишите концепцию «Единого образовательного пространства».

3. Охарактеризуйте особенности работы с родителями детей с речевыми нарушениями.

4. В каких случаях необходимо вводить индивидуализированные программы для обучения детей с речевыми нарушениями?

5. В каком возрасте необходимо проводить диагностику речевого развития детей с речевыми нарушениями?

6. Как осуществляется взаимодействие между специалистами при работе с детьми с речевыми нарушениями?

МОДУЛЬ 4. ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Как уже говорилось выше, важный этап в становлении речи ребенка – это дошкольный возраст. Произносительная сторона речи состоит из нескольких компонентов, а именно интонационного и звукового (фонемы). Оба компонента очень важны, так как в целом образуют базис для дальнейшего формирования письменной речи [59]. Разберем более подробно каждый компонент.

Интонация или ритмико-мелодическая сторона речи представляет комплекс звуковых компонентов языка, которые семантически оформляют высказывание. В процессе устной речи мы понимаем, какими чувствами наполняется содержание излагаемой мысли: повествовательная, вопросительная, восклицательная, побудительная или может быть отрицательная форма. Помимо этого, интонацию можно разложить на несколько частей, таких как темп, ритм, тембр, мелодика и логическое ударение [57].

Темп - скорость речевого потока. Если темп ускоряется, то нарушается внятность, выразительность. В таком случае говорят: «Глохнет слова». При противоположном явлении (замедлении темпа) речь тоже становится не внятной. Ритм - комбинации ударных и безударных слогов в слове, которые повторяются в различных по длительности и силе голоса комбинациях. Мелодика – эмоциональная окраска высказывания. Тембр – эмоциональная окрашенность высказывания, выражающая различные чувства и придающая речи многообразные оттенки: удивления, грусти, радости и т. д. Тембр речи, ее эмоциональная окрашенность достигаются путем изменения высоты тона, силы голоса при произнесении фразы, текста. Логическое

ударение — смысловое выделение слова во фразе путем усиления голоса в сочетании с увеличением длительности произнесения.

Интонация формируется при наличии речевого слуха у детей, то есть при условии восприятия темпа, ритма, тона, силы, высоты голоса.

Второй компонент звуковой стороны речи – это фонемы или система фонем, которая существует в каждой стране мира. Сама по себе фонема не имеет смыслового значения и приобретает его только в составе слова. Слово является звуко- и смысловоразличительной единицей речи. Благодаря слову дети понимают окружающую их действительность, у них развивается наглядно-образное мышление.

Фонемы или звуки речи отличаются друг от друга по месту образования и акустическим признакам. Произнесение звуков осуществляется с помощью речевого аппарата, который состоит из трех отделов: дыхательного (легкие, бронхи, диафрагма, трахея, гортань); голосообразующего (гортань с голосовыми связками и мышцами); звукообразующего (полость рта и носа). Эти отделы, в свою очередь, регулируются центральной нервной системой, что позволяет четко произносить каждый звук, сливать их в потоке речи и воспринимать обращенную речь на слух [24].

Распознавание звуков невозможно без усвоения артикуляционных признаков родного языка. За это отвечает скоординированная работа периферического отдела речевого анализатора, который обладает пластичностью и способностью изменять свою форму. В зависимости от положения губ, нижней челюсти, языка, мягкого нёба, мы произносим тот или иной звук, а работа гортани обеспечивает его звонкость.

Приведем некоторые примеры звукообразования. Гласные - воздушная струя беспрепятственно выходит из ротовой полости; согласные - выходящая струя воздуха встречает в ротовой полости различные преграды. К ним относятся носовые звуки, сонорные, глухие, щелевые, смычно-взрывные, смычно-щелевые, смычно-проходные, вибранты. Так же звуки различаются по месту образования. Подробно описана данная характеристика звукообразования в работах М.Ф. Фомичевой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной и др.

Каждый звук имеет место образование и способ образования, и появляется в речи ребенка в определенное время. Звуки одной группы, более простые, являются базой для более сложных звуков. Все звуки определяются в группы по определенным характеристикам. И каждый специалист должен понимать, что такое взаимосвязь и взаимозависимость между всеми фонемами нашей речевой системы, ибо без этих знаний невозможно осуществлять эффективную и целенаправленную коррекционную деятельность.

Этапы появления звуков в речи норма типичных детей описаны в работах Н.Х. Швачкина, А.А. Леонтьева, А.Н. Гвоздева. В дальнейшем Н.С. Жукова продолжила изучать речевой онтогенез. Она систематизировала труды А.Н. Гвоздева и представила их в виде таблиц.

Зная сроки появления звуков в речи, специалисты часто начинают коррекционную работу с неправильно произносимых звуков, таких, как «с», «з», «ц», «ч», «ш», «ж», «щ», «л», «р». Но на самом деле рекомендуется начинать с простых звуков, содержащих элементы сложных звуков. Последовательно отрабатывая четкое произношение всех гласных и согласных звуков, при таком подходе дети будут постепенно усваивать звуковую систему родного языка. Хотя к трем-четырем годам у большинства детей формируется основная артикуляционная база, работу над звуками следует продолжать, чтобы развивать фонематический слух и навыки анализа слов. Данный систематический подход не только помогает правильному произношению, но и готовит детей к обучению грамоте. Благодаря этим занятиям у детей развиваются кинестетические ощущения, которые помогают освоить правильную артикуляцию. Таким образом, отработка гласных и согласных звуков, а также развитие фонематической системы являются основой для усвоения всех компонентов языка.

Самыми часто встречающимися нарушениями в детском возрасте являются нарушения звукопроизношения. Как правило это группы свистящих, шипящих, соноров, заднеязычных. А также звонких («в», «з», «ж», «б», «д», «г»), мягких («т'», «д'», «н'») звуков, дефекты

смягчения и озвончения. В некоторых случаях может быть нарушена одна группа звуков, что является мономорфным нарушением звукопроизношения. Но чаще нарушения носят полиморфный характер, то есть нарушаются одновременно несколько групп звуков [22].

Характер недостатков звукопроизношения имеет три формы. Первая форма – искажение. При артикуляции искаженного звука задействованы органы артикуляции, которые не участвуют в произнесении данного звука. Например, при произнесении звука «р» вибрирует щека, а не кончик языка. Или при произнесении звука «с» нижняя губа стремится вверх, как при произнесении звука «в», в результате появляется искаженный звук, не существующий в нашей звуковой системе. Искажение звуков у детей может быть вызвано недоразвитием или нарушением артикуляционной моторики. Это приводит к неточному произношению звуков из-за неправильных движений языка и других артикуляционных органов. Такие искажения, известные как фонетические или антропофонические нарушения, не меняют смысла слова, а влияют только на произношение. Замена звуков, с другой стороны, обычно возникает из-за недоразвития фонематического слуха или нарушений этого слуха. Это вызывает затруднение в различении похожих звуков и их заменителей. Такие фонематические или фонологические нарушения влияют на смысл слова, потому что одна фонема заменяется другой. Иногда у детей может проявляться комбинация фонетических и фонематических нарушений, когда одна группа звуков заменяется, а другая искажается. Понимание различных форм нарушений звукопроизношения помогает в выборе подходящих методик работы с детьми. Фонетические нарушения требуют развития артикуляционного аппарата и моторики, тогда как фонематические нарушения требуют внимания к фонемному сознанию.

Следующая форма нарушения звука – его отсутствие. В этом случае ребенок опускает произносимый звук, не предпринимая никаких попыток для его произнесения. Например, «акета» (ракета), «ведо» (ведро), «маина» (машина). И третья форма нарушения – это замена на

другой, чаще артикуляционно схожий по способу образования. Например, «лакета» (ракета), «ведло» (ведро), «масына» (машина).

Понимание различных форм нарушений звукопроизношения очень важно для определения правильного коррекционного подхода к работе с детьми. При фонетических нарушениях основное внимание уделяется развитию артикуляционного праксиса, а также мелкой и крупной моторики. С другой стороны, фонематические нарушения требуют акцента на развитие речевого слуха, в частности фонематического.

Для классификации звуковых нарушений используются специальные термины, которые образованы от греческих букв, обозначающих основной звук в каждой группе. Например, фонетические нарушения, связанные со свистящими и шипящими звуками, называются сигматизмами, а фонематические нарушения той же категории - парасигматизмами, оба термина происходят от греческой буквы сигма, обозначающей звук «с». Аналогично, фонетические нарушения, связанные со звуками «л» и «л'», называются ламбдацизмами, а фонематические нарушения в этой группе - параламбдацизмами, и оба они происходят от греческой буквы lambda, обозначающей звук «л». Другие примеры включают фонетические нарушения, называемые ротацизмами для звуков «р» и «р'», и йотацизмами для звука «ј», в то время как фонематические нарушения называются параротацизмами и парайотацизмами соответственно. Наконец, расстройств, связанные с задними языковыми звуками, называются каппацизмами, а фонематические расстройства в этой категории - паракаппацизмами, что происходит от греческой буквы карра, обозначающей звук «к» [10].

В русском языке существует семь типов неправильного произношения согласных звуков, дополнительно дефекты озвончения и дефекты смягчения. Каждый тип имеет свои разновидности, такие как межзубные, боковые и носовые сигматизмы, призубные и шипящие парасигматизмы. Каждая разновидность имеет свои особенности коррекции. Помимо форм и видов нарушений звукопроизношения,

существует также три уровня неправильного произношения. Первый уровень — это когда у человека полностью отсутствует способность произносить звук, даже в отдельных словах или словосочетаниях. Второй уровень - когда человек может правильно произносить звук изолированно, но искажает или опускает его во всех словах и фразах. Третий уровень - когда человек может правильно произносить звук изолированно, в словах и даже при повторении фраз, но часто смешивает его с другим звуком, похожим по артикуляции. Специалисту необходимо оценить уровень неправильного произношения звуков, чтобы определить соответствующий маршрут коррекции. Соответственно существует три уровня коррекции: постановка звука, постепенное введение его в речь и дифференциация его от другого звука. Важно учитывать, что проблемы с произношением звуков могут быть как самостоятельными дефектами речи, так и частью более сложных речевых нарушений. В первом случае необходимо сосредоточиться на исправлении самих звуков, во втором - приоритетным является устранение основного дефекта речи, а коррекция звукопроизношения добавляется на более позднем этапе. Неправильное произношение звуков чаще всего наблюдается у детей младшего дошкольного возраста, что часто связано с отсутствием речевого слуха или недоразвитием артикуляционного аппарата. Однако при правильных мерах по укреплению здоровья детей, созданию правильных речевых моделей и систематической работе над правильным произношением физиологические проблемы звукопроизношения могут быть решены своевременно. Тяжелые нарушения речи могут возникнуть даже в раннем возрасте и характеризуются стойким неправильным произношением звуков. Эти нарушения могут быть вызваны проблемами со слухом, артикуляционным аппаратом и нейродинамикой в коре головного мозга. Дети с такими нарушениями нуждаются в специальной помощи, и своевременность коррекции имеет решающее значение для их успешной подготовки к школе. Чтобы определить специфику нарушения звукопроизношения, специалистам необходимо иметь четкое представление о различных типах нарушений звука, таких как

сигматизмы, парасигматизмы, ламбдацизмы и параламбдацизмы. Важно уметь выявлять и дифференцировать эти нарушения, как в артикуляции, так и в звукопроизношении. Однако одних теоретических знаний специалистам недостаточно, они должны также развивать навыки и умения, необходимые для оценки звукопроизношения. К ним относятся умение слушать и выделять дефектные звуки из речевого потока, а также умение наблюдать и фиксировать движения артикуляционных органов, участвующих в производстве нарушенного звука [38].

Первый шаг успешной коррекционной работы диагностика. Ее цель определить, какие группы звуков вызывают затруднения у ребенка. Младшим дошкольникам можно показать картинки с изображением предметов и действий, названия которых включают все группы звуков. При этом лучше использовать сюжетные картинки с одно или двух плановой перспективой. При обследовании детей младшего дошкольного возраста неопытный специалист может ошибочно отнести нарушения ребенка к тяжелым, хотя на самом деле это могут быть физиологические отклонения от нормы развития. К тяжелым нарушениям речи ребенка трех лет можно отнести только тогда, когда он отстает в развитии на три эпикризных срока [34].

Дети постарше могут повторять предложения, в которых также присутствуют все группы звуков. Если этих приемов недостаточно, можно использовать картинки. Попросив ребенка назвать предметы и прослушав его речь, логопед может определить особенности изучаемого звука, например, положение артикуляционных органов. Если звук произносится шепеляво, а кончик языка проскальзывает между зубами, а не находится за нижними резцами, это свидетельствует о межзубном сигматизме свистящих. Кроме того, специалист определяет уровень неправильного произношения, предлагая ребенку повторить звук с использованием различных игровых приемов, если восприятие изображения затруднено, либо ребенок не знаком с предъявляемым предметом или объектом. Такие случаи не являются редкостью, обычно это происходит, когда

дошкольник поступает в детское образовательное учреждение из семьи. Например, незнание животных жарких стран или тропических фруктов. Еще одна трудность, с которой может столкнуться специалист при выявлении нарушений звукопроизношения это нарушение слоговой структуры слова, то есть неспособностью правильно повторять слова и предложения. Дети могут заменять разные звуки в зависимости от соседних звуков или слов, причем замены могут быть неустойчивые. Делать ошибки в окончаниях слов и падежах, опускать слова или употреблять их неправильно. Подобные ошибки могут наблюдаться в речи ребенка во время игровых ситуаций, особенно на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и при формировании элементарных математических представлений. Наличие ошибок в лексике и фразовой речи позволяет предположить специалисту, что проблемы звукопроизношения являются частью более сложного речевого дефекта. Поскольку фонематические дефекты вызваны нарушением фонематического слуха, педагогам следует оценить способность ребенка различать разные группы звуков на слух, например, свистящие и шипящие, сонорные и глухие, твердые и мягкие. Один из методов оценки – попросить ребенка повторить звуки в определенной последовательности. При этом специалист должен скрыть свою артикуляцию, чтобы ребенок не смог ее считать. Для этого используется настольная ширма с хлопчатобумажной тканью темных цветов. При данном подходе нельзя отворачиваться взрослому от ребенка или отворачивать самого ребенка от взрослого, закрывать ему глаза. Логопед произносит звуки медленно, а затем постепенно увеличивает скорость, после чего просит повторить заданную последовательность. Другая методика обследования фонематических процессов предполагает использование картинок с названиями, отличающимися на один звук, и ребенок должен подобрать правильную картинку к слову, которое называет специалист. Кроме того, логопед может попросить ребенка повторить знакомые слова, отличающиеся одним звуком.

Недостатки звукопроизношения фонематического характера часто формируются у дошкольников из-за нарушения строения

речедвигательного аппарата, а именно дефектов челюстей, зубного ряда, твердого неба. К ним относится прогнатия (выдвижение верхней челюсти над нижней больше нормы), прогения (выдвижение нижней челюсти вперед), боковой открытый прикус (односторонний или двусторонний), передний открытый прикус, готическое или куполообразное твердое небо. Твердое небо также оказывает влияние на движение и положение языка во время произнесения звуков. Так, при произнесении звука «ш» логопеду надо осуществлять контроль за языком при готическом или куполообразном небе, не допускать попадания языка ребенка в готическую ямку, чтобы не исказить звучание «ш».

Далее оценивается способность ребенка выполнять основные при проверке подвижности артикуляционных органов. Оцениваются серия движений, например, растягивание губ в улыбке и вытягивание их вперед, образуя трубочку; попеременные движения нижней челюсти от сжатых до разжатых зубов; высовывание языка и поворот его в правый или левый угол рта; переключение положения языка из широкого в узкое при открытом рте; поднятие и опускание кончика языка за верхние и нижние зубы и др. Эти упражнения проверяют способность ребенка выполнять каждое движение в отдельности, точность его выполнения, а также плавно переходить от одного движения к другому. Оценка позволяет специалисту определить, обладает ли ребенок необходимой подвижностью артикуляционного аппарата.

У детей с недостатками артикуляционной моторики часто наблюдается и недоразвитие мелкой моторики. Для оценки координации мелкой моторики можно использовать несколько упражнений, таких как одновременное вращение обеих рук вверх, сжимание и разжимание кулаков, размещение рук на столе в разных положениях, прижимание большого пальца к другим пальцам и удары подушечками пальцев по столу. Важно, чтобы во время выполнения этих упражнений ребенок сидел правильно: локти удобно опирались на стол, спина была прямой, а ноги стояли на твердой поверхности. Высота стула и стола должна быть отрегулирована соответствующим образом.

Правильная осанка и опора помогут успешно выполнить эти упражнения. В процессе этих упражнений учитывают точность выполнения движений в различном темпе (от медленного до быстрого). Отмечают также, участвуют ли органы артикуляционного аппарата в выполнении движений рук, например, если ребенок закусывает губу или язык и т. п., это свидетельствует о недостаточной сформированности двигательной сферы [36].

Итак, логопед фиксирует все отклонения от нормы в диагностический бланк, и в результате анализа полученных данных точно и в краткие сроки определяет характер речевого нарушения ребенка, выявляет конкретную форму нарушения для каждой группы звуков, определяет, является ли это нарушение фонетическим, фонематическим или фонетико-фонематическим, а также его тип (например, сигматизм или парасигматизм). На следующем этапе составляется коррекционный маршрут.

После того, как определены первоочередные задачи, логопед приступает к коррекции выявленных нарушений. Вся работа строится поэтапно и по принципу «от простого к сложному». Существует три основных этапа и один добавочный (четвертый). Первый этап: подготовительный, второй: постановка звука, третий: автоматизация звука и, в некоторых случаях, когда имеется смешение или замена одного звука другим, добавляется четвертый этап дифференциации. Каждый этап имеет свои задачи и содержание работы, но на всех этапах педагог воспитывает внимание, усидчивость, целенаправленность, самоконтроль, т. е. все то, что помогает ребенку в дальнейшем хорошо учиться [45].

Поскольку новый навык вырабатывается не сразу и требует продолжительного закрепления, на каждом последующем этапе одновременно с отработкой нового идет частичное повторение материала предыдущего этапа. Разберем более подробно каждый из них.

Первый этап: подготовительный. Цель - подготовить речедвигательный и слуховой анализаторы к правильному восприятию и воспроизведению звука. Для этого используются различные виды

деятельности, такие как формирование точных движений органов артикуляционного аппарата, направленной воздушной струи, развитие мелкой моторики рук, тренировка фонематического слуха, отработка опорных звуков. Артикуляционная гимнастика в основном используется для развития движений органов артикуляционного аппарата, включая упражнения для тренировки подвижности и переключаемости органов и отработки специфических положений губ и языка, необходимых для правильного произношения. Подбор упражнений осуществляется в зависимости от конкретного речевого нарушения ребенка, при этом логопед ориентируется на тот навык, который требует улучшений и доработки. Например, если ребенок испытывает трудности с тем, что левый (или правый) край языка опускается и пускает воздушный поток вбок, педагог подберет упражнения для его укрепления. Качество и подбор упражнений важнее, чем их количество. В артикуляционных упражнениях движения органов выполняются последовательно и с паузами, что позволяет специалисту контролировать, а ребенку - чувствовать, контролировать и запоминать свои действия. Вначале эти упражнения выполняются медленно перед зеркалом для визуального контроля. Когда ребенок освоит движения, зеркало убирают, и он полагается на собственные кинестетические ощущения. Логопед использует наводящие вопросы, чтобы помочь ребенку определить положение и движение языка или губ. Это побуждает ребенка делать собственные открытия и повышает эффективность упражнений. Каждое упражнение называется в соответствии с выполняемым действием, а в качестве образца для подражания подбирается соответствующая картинка и стихотворение. На речевом материале стихотворений в дальнейшем будет отрабатываться поставленный звук. А заучивание новых строчек развивает краткосрочную и долгосрочную память.

Если ребенок испытывает трудности с выполнением того или иного движения, можно использовать механическую помощь, например, поднимать язык шпателем или зондом. Логопед также подчеркивает, что важно внимательно слушать инструкции, точно следовать им и запоминать последовательность действий. Например,

во время упражнения «Часики» логопед сначала рисует на листе бумаги движения влево – вправо, потом показывает их с помощью кисти собственной руки или на логопедических тренажерах, а затем дает ряд инструкций по движению языка. Если ребенок допускает ошибку, логопед предлагает ему исправить ее. В целом роль специалиста заключается в том, чтобы продемонстрировать, направить и закрепить правильную артикуляцию с помощью упражнений и инструкций. Использование картинок и заучивание стихотворений помогает детям понять и осуществить самоконтроль при выполнении упражнений, развивать внимание, дети становятся более активными участниками коррекционно-образовательного процесса, у них появляется уверенность. Параллельно идет работа над развитием направленной воздушной струи, что крайне важно для произношения. В занятие включаются конкретные упражнения для укрепления мышц щек и развития направленной воздушной струи: надувание и удержание воздуха в щеках, втягивание щек при сомкнутых губах и открытом рте, а также дутье через слегка вытянутые губы для создания направленной воздушной струи. Эти упражнения лучше выполнять с визуальным контролем, например, задувать мячик в ворота, сдувать ватный помпончик с ладони, колыхать снежинку или бабочку на нитке.

Следующий этап по формированию речевого выдоха, учить ребенка образовывать узкую щель между сомкнутыми губами и использовать направленную струю воздуха. Визуальный контроль осуществляется при помощи указательного пальца, который движется перед губами из стороны в сторону, создавая слышимые звуки. Следующее упражнение: ребенку предлагается поместить широкий кончик языка между губами и провести зондом «Спица» дорожку по переднему краю языка, затем подуть. Для визуального контроля приставить ладонь с легкими игрушками. При правильном выдохе образующийся ветерок с легкостью будет сдувать игрушки с ладони.

Параллельно с работой над развитием речевого выдоха и артикуляционной моторики в ходе выполнения упражнений артикуляционной гимнастики, необходимо развить мелкую моторику. Для этого можно использовать различные пальчиковые игры, сухие

бассейны с крупами и бросовым материалом (камешки, пуговицы, каштаны, шишки), камешки Марблс. Очень полезно сортировать мелкие предметы по одному или двум признакам в разные емкости. Аппликация, лепка из пластилина, глины, соленого теста, игры с песком, в том числе кинетическим (рисование, пересыпание, выкладывание). Формировать различные виды пальцевого хвата в ходе игр с нанизыванием, упражнений с бумагой и многое другое [60].

Кроме того, рекомендуются упражнения для улучшения координации рук, например, соединить большой и указательный пальцы, чтобы сделать бинокль, сцепить пальцы, чтобы сделать плетень, и с помощью большого и пальцев перешагивать через препятствия, разные по высоте и ширине, не задевая их. Логопед индивидуально подбирает упражнения, соответствующие уровню развития мелкой моторики у ребенка.

Одним из способов развития фонематического восприятия у ребенка на подготовительном этапе является способность распознавать правильные и искаженные звуки. Для этого необходимо дать ему возможность послушать образец логопеда и сравнить его с собственным искаженным произношением. Это помогает направить слуховое внимание ребенка на эти звуки, показать разницу в их звучании и мотивировать его на преодоление искажения. Когда ребенок заменяет один звук другим, желаемый звук и его заменитель дифференцируются на слух. Для этого используется дидактический материал в виде картинок-символов, которые используются на всех этапах коррекционного воздействия. Например, если ребенок заменяет звук «ж» звуком «з», ему дается картинка с изображением жука (обозначающая «жжж») и картинка с изображением комара (обозначающая «ззз»). И рассказывается история о том, где живет жук, и какие звуки при движении издает комар. Затем логопед закрывает свою артикуляцию экраном и произносит звук «з» или «ж», а ребенок, молча, показывает соответствующую картинку-символ.

Еще один важный аспект на этом этапе – отработка опорных звуков, которые по артикуляции похожи на искаженные, но при этом

произносимы. Отработка опорных звуков предусматривает следующее: уточнение артикуляции звука и его правильного произношения в изолированном виде, в слогах, словах, предложениях. Разберем на примере звука «с». Для него будут опорными сразу два звука. Звук «и», одинаковый по месту образования. В момент его произнесения кончик языка продвинут вперед и упирается в нижние резцы. Наполняя речевой материал звуком «и», ребенок отрабатывает положение языка (широкий язык находится за зубами) и подъем средней части спинки языка. Второй опорный звук «ф», он одинаковый со звуком «с» по способу образования. Наполняя речевой материал звуком «ф» формируют воздушную струю, идущую в щель (оба звука щелевые). Отработав опорные звуки, ребенок начинает правильно произносить звук «с».

Для звука «ш» опорными звуками являются «т» и «с». Звук «т» переднеязычный, как и «ш». При его произнесении кончик языка поднимается вверх. Звук «с» щелевой, отрабатывая его, можно направить струю воздуха вниз по середине языка. В результате можно добиться правильного произношения звука «ш». Аналогично, для звука «л» опорными звуками являются «т» и «ы», которые помогают позиционировать язык. Для звука «р» опорными являются «д» и «с». Отрабатывая эти опорные звуки, у детей развивается фонематический слух, усваиваются и закрепляются такие понятия, как «звук», «слово» и «предложение». Это способствует развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов.

Следующий этап – постановка звуков, на котором ребенок сможет легко воспроизводить необходимые движения и положения артикуляционного аппарата и произносить правильный звук.

Цель данного этапа – выработка четко произносимого изолированного звука. Существует три основных способа постановки звуков: подражание, механическая помощь и смешанный способ. Первый способ предполагает сосредоточение внимания ребенка на движениях и положениях артикуляционных органов, а также на звучании фонем, идет опора на зрительное, слуховое восприятие и тактильно-вибрационные ощущения (рука в области гортани при

произнесении звонких звуков, холодная или теплая воздушная струя, направленная в ладонь). При данном способе постановки звуков используются эталонные звуки, когда ребенка просят произнести звук, а затем выполнить определенное действие для его закрепления. Дополнительно используются опорные звуки для подкрепления.

Второй способ, механическая помощь, используется, когда ребенок не контролирует зрительный, слуховой и тактильно-вибрационный контроль. В этом случае логопед помогает ребенку в становлении правильного артикуляционного положения или выполнить необходимые движения с помощью таких инструментов, как зонд или зондозаменитель. Например, ребенка просят несколько раз произнести слог «ля». Затем вводят зонд так, чтобы он оказался между твердым небом и альвеолами. В момент произнесения логопед регулирует движение зондом, пока не будет получен акустический эффект твердого звука «л». При механическом способе постановки звуков также активно используются опорные звуки.

Третий способ является смешанным, в процессе постановки используются и опорные звуки, и механическая помощь, и постановка по подражанию. Главное, это чистый изолированный звук, который ребенок может произносить самостоятельно.

Во время постановки звуков логопед обязательно использует словесную инструкцию, непосредственный показ и опору кинестетические ощущения. Важно задействовать как можно больше анализаторов, чтобы ребенок быстрее усвоил новый навык.

Появление нового звука включает в себя развитие новых связей и подавление неправильных связей, возникших ранее. Чтобы предотвратить повторное возникновение старых связей, логопед сначала не говорит ребенку прямо, какой звук он хочет произнести, а используют звукоподражание. Например, чтобы научить ребенка произносить звук «с», педагог проводит его через шаги, направленные на достижение правильной артикуляции: он просит его улыбнуться, показать зубы, открыть рот, положить язык за нижние зубы и создать узкую щель во рту, и в таком артикуляционном положении сыграть в

игру «Мороз». В результате получается четкий звук «с». Логопед акцентирует внимание ребенка над звуком и просит повторить еще раз. Когда ребенок успешно произносит звук, логопед вводит звукоподражание, например, сравнивает его со звуком насоса. Затем специалист ассоциирует звукоподражание с настоящим звуком и учит ребенка произносить звук долго, например, «сссс», так качает насос. Педагог также использует предметные картинки-символы, соответствующие каждому звуку, чтобы помочь ребенку визуально связать и позже запомнить букву, ассоциирующуюся со звуком. Картинки-символы должны быть с четкими деталями, без фоновой нагрузки. В углу картинки должна быть изображена буква. А само изображение соотносится с артикуляцией звука. Например, если это картинка-символ «насос», то воздух из шланга должен быть направлен вниз, как при произнесении звуку «с». Таким образом зрительная опора в виде картинки-символа помогает ребенку на много быстрее сформировать связь звук – ассоциативная связь – буква. Картинки-символы должны быть одни и те же в течении всего коррекционного процесса, чтобы не дезинформировать детей.

В итоге можно сделать вывод о том, что успешная постановка звуков возможна при работе всех анализаторов: зрительного, слухового, двигательного и тактильного. Дети с тяжелыми нарушениями речи должны усвоить заданный звук и соответствующую ему букву. Легко и непринужденно по требованию логопеда произносить заданный звук, и только в этом случае можно переходить к следующему этапу, автоматизации.

Цель данного этапа – свободное употребление поставленных звуков в спонтанной речи. Работа на данном этапе ведется постепенно. Сначала звуки отрабатываются на речевом материале в прямых слогах (са, со, су), потом обратных (ас, ос, ус), далее в интервокальной позиции (аса, оса, уса, усы) и со стечением согласных (спа, свы, сфа, пса). Только после этого звук вводится в слова, словосочетания и предложения. Преимущественно логопед должен подбирать речевой материал, в котором нет непроезжих звуков. Например, если в речи отсутствует звук «р», то слова «сруб, срыв, срочный» и т.д. лучше не

включать в занятия. Такой подход требует от логопеда более долгой и тщательной подготовки к занятиям, но положительный эффект будет в разы выше, так как формирует у ребенка чувство уверенности и повышает мотивацию к занятиям.

Автоматизацию звука проводят в форме игровых упражнений, игр. Эффективнее будет сочетать речевой материал с пальчиковой гимнастикой или фонетической ритмикой. Приведем примеры. Во время проведения пальчиковой гимнастики необходимо соблюдать простые правила: нагрузку на пальцы правой и левой рук следует распределять равномерно; после каждого упражнения дать расслабиться пальцам. Опустить руки свободно вдоль тела и слегка потрясти руками. Каждое новое упражнение сначала выполнять в медленном темпе, сначала одной рукой, затем другой и только после усвоения движений руками по отдельности, выполнять одновременно двумя руками.

«Спи. Все спят?» - кисти левой и правой рук лежат на столе или на коленях ладонями вверх.

Логопед: «Спят лисички?»

Дети: «Спят, спят». Дети поочередно загибают – разгибают мизинцы на слова и оставляют согнутыми.

Логопед: «Спят ли совы?»

Дети: «Спят, спят». Те же действия производят с безымянными пальцами.

Логопед: «Спят сороки?»

Дети: «Спят, спят». Те же действия производят со средними пальцами.

Логопед: «Спят косули?»

Дети: «Спят, спят». Те же действия производят с указательными пальцами. Вместе: «Все на свете спят, спят». Пальцы на слове «сова» разгибаются и сжимаются в кулаки. «Только я и самолет», указываем пальцем на себя.

«Мы не спим, не спим, не спим», руки в стороны вытянуть и согнуть в локтях перед грудью на слова.

«Мы летим, летим, летим», руки в стороны, имитируя полет самолета.

Следующая игра «Закончи слово». Логопед раскладывает несколько картинок на столе, названия которых заканчиваются слогами са, сы, со, су. Он произносит начало слова, а ребенок договаривает последний слог и берет картинку себе. Если он ошибается, картинку забирает логопед. Примерные картинки для игры: ли - са, ве - сы, ко - са, ча - сы, о - са, бу - сы, коле - со, колба - са и др.

Для автоматизации звука в словах на каждую позицию звука в слове логопед подбирает не менее 20 картинок. Последовательность такая же, как и при отработке слогов. Каждую картинку ребенок называет несколько раз, при этом автоматизируемый звук утрируется, то есть произносится намного длиннее, чем в обычной речи. Например, логопед говорит: «Я сейчас нарисую сссову. Что я нарисую?» – «Ссссову». «Что я рисую?» – «Ссссову». «Что я нарисовала?» – «Ссссову» «Какое слово мы напишем под картинкой?» – «Ссссова».

Описанный этап автоматизации способствует активизации словаря ребенка, развитию фонематического восприятия и формирования навыков анализа и синтеза слов. Так как тяжелые нарушения речи затрагивают все компоненты речевой системы, важно работать над уточнением и расширением словарного запаса ребенка постепенно, одновременно занимаясь звукопроизношением. Начинать коррекционную работу лучше со знакомых слов простой слоговой структуры и постепенно переходить к более сложным словам. Также необходимо избегать включения в состав слов звуков, которые ребенок произносит неправильно. Процесс автоматизации звуков в предложениях осуществляется так же с помощью уже отработанных слов, на доступном для детей материале.

Чтобы автоматизировать звуки в рифмах, чистоговорках и стихах, логопед подбирает подходящие материалы, а иногда и сами с ребенком придумывают поговорки или чистоговорки. Этот процесс помогает развивать языковые навыки детей, а также их память и мышление. Некоторые дети после работы с рифмами и стихами могут правильно использовать звук в собственной речи, другим же может

понадобиться отработка звука в текстах. Для этого специалисты подбирают рассказы, в которых часто встречаются слова, содержащие заданный звук. Логопед читает рассказ вслух дважды, а затем задает ребенку вопросы, требующие развернутых ответов. Наконец, ребенок пересказывает историю. В ходе этого процесса у детей постепенно развивается способность самостоятельно придумывать рассказы, основанные на визуальных стимулах, серии сюжетных картинок и личном опыте.

Дифференциация звуков. Цель данного этапа – учить детей различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи. Этого можно достичь с помощью постепенного и последовательного подхода, начиная с изолированных звуков и продвигаясь к слогам, словам, предложениям и самостоятельной речи. Визуальные подсказки, такие как зеркало, помогут детям заметить различия в артикуляции, а спокойная обстановка позволит им сосредоточиться на акустических особенностях звуков. Дифференциация звуков может проводиться с использованием картинок в качестве символов, например, с помощью картинок с изображением колокольчика и жука для дифференциации звуков «з» и «ж». Например, при показе картинки жука, ребенок поднимет язык вверх, а при показе комара опускает вниз. При дифференциации звуков на слух логопед закрывает свою артикуляцию экраном. Ребенок, услышав звук, либо поднимает соответствующую картинку, либо называет слово на заданный звук. На начальных этапах можно повторять звук или называть слог с определенной гласной.

Дифференциацию звуков в слогах проводят, используя игровые упражнения. Например, игра «Большой – маленький». Большой жук жужжит громко, а маленький тихо. Игра «Кто дольше», «Наоборот» и многие другие.

В игре «Сортер» ребенка просят определить картинки и назвать звук, который он в них слышит (либо «з», либо «ж»). Затем они сопоставляют картинку с соответствующим символом. Затем ребенку дают слова, отличающиеся одним звуком, и он должен определить,

какой звук в каждом слове - «з» или «ж». Затем ребенку предлагаются картинки со словами, в которых есть оба звука, и он определяет, какой звук он слышит первым в каждом слове. Работа над словарным запасом проводится одновременно с дифференциацией звуков. Логопед и ребенок составляют фразы и рассказы с использованием дифференцированных звуков и слов, которые ребенок затем повторяет и запоминает.

Основной формой работы по исправлению звукопроизношения являются занятия, чаще индивидуальные, иногда с подгруппами (2–3 ребенка). Продолжительность занятия колеблется от 15 до 30 мин. в зависимости от возраста детей, вида и уровня нарушения звукопроизношения, индивидуальных особенностей дошкольников (внимание, память, работоспособность и др.). Каждое занятие состоит из нескольких частей, подчиненных общей теме и задачам. Каждая часть имеет конкретную цель (чего хочет добиться воспитатель), содержание (игра, упражнение и т.п.) и заканчивается подведением ребенком итога по вопросам логопеда. При подготовке к занятию логопед продумывает, какую дать инструкцию (немногословную, но четкую), как организовать то или иное упражнение (на что обратить внимание ребенка), как подвести итог.

Надо учитывать, что абсолютно одинаковых занятий не бывает, так как и дефекты речи у детей, и их личностные качества различны. Поэтому при одном и том же содержании (упражнения для артикуляционной гимнастики, слова для автоматизации и т.д.) методы и приемы работы разные. Таким образом, каждое занятие требует от специалиста тщательной подготовки с учетом речевых, умственных, психологических и характерологических особенностей ребенка [44].

Итоговая цель коррекционно-логопедической работы по завершению первой ступени образования – это ребенок, у которого сформированы в полном объеме произносительные навыки, развита диалогическая речь, достаточный словарный запас, развита мелкая и крупная моторика, познавательная активность. Ребенок дифференцирует на слух и в речи звуки с опорой на их акустические и артикуляционные признаки; составляет предложения, со зрительной

опорой и без нее. Но к сожалению, дети с ТНР не в полном объеме могут овладеть данными навыками, и коррекционно-логопедическая работа продолжается в школе. Первый год обучения в школе в первом классе в целом по целям и задачам будет соответствовать задачам на дошкольном этапе. На данном этапе добавляется профилактическая работа по предупреждению дисграфии и дислексии. Ведущей становится учебно-игровая деятельность. Занятия проводятся во внеурочное время 3 раза в неделю, индивидуально и в подгруппах, которые формируются логопедом по характеру нарушений ребенка.

Вопросы и задания к 4 модулю.

1. Опишите компоненты произносительной стороны речи.
2. Охарактеризуйте недостатки звукопроизношения у детей.
3. Сколько типов неправильного произношения согласных звуков существует в русском языке? Перечислите и охарактеризуйте их.
4. Какие этапы включает диагностика речевого развития ребенка? Раскройте их содержание.
5. Раскройте содержание работы по коррекции нарушения звукопроизносительной стороны речи у детей.

МОДУЛЬ 5. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Обучение детей с речевыми нарушениями проводят, используя комплекс принципов природосообразности, принципов организации коррекционной работы, а также дидактических принципов.

Одним из принципов природосообразности является принцип деятельностного подхода, эффективность учета которого было доказана в исследованиях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Р.Е. Левиной, А.В. Запорожца и многих других ученых, занимающихся проблемами обучения и воспитания детей с нарушенным развитием. Согласно данному принципу, обучение должно происходить на фоне включения ребенка в деятельность в процессе усвоения им материала. Важным фактором, который определяет эффективность процесса обучения, — это преобладающий вид деятельности для конкретного возрастного этапа. Также необходимо, чтобы у ребенка была мотивация выполнения конкретной деятельности. При проведении коррекционной работы можно опираться только на сохраненные функции, важно использовать все имеющиеся возможности и способности ребенка, учитывать влияние окружающей среды, организовывать и управлять деятельностью ребенка по его речевому развитию.

В данном разделе пособия будут представлены примеры организации деятельности ребенка на занятиях по речевому развитию.

5.1. Игра как организация деятельности ребенка с речевыми нарушениями. Правила, задачи организации игры. Взаимодействие специалистов

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игровая. Содержательные характеристики игры (как «зоны ближайшего развития») были еще описаны в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Как генеральная форма поведения ребенка дошкольного возраста, игра становится базой для формирования других видов деятельности [14]. Так, в игре ребенок учится действиям с разными предметами, взаимодействию с другими участниками игры, моделируя при этом социально-общественные и семейные отношения (Эльконин Д.Б., Ключева Н.В., Касаткина Ю., Кряжева Н.Л., Лэндрет Г.Л., Панфилова М.А. и др.).

При этом в настоящее время все больше времени ребенок проводит времени с гаджетами, что сопряжено со снижением двигательной активности ребенка и, соответственно, адаптационных возможностей организма. Также использование интерактивных устройств в воспитании дошкольника влечет за собой снижение способности к запоминанию (из-за доступности информации, которую можно получить в каждый следующий момент, не прилагая усилий), уровня концентрации внимания (быстро сменяющаяся лаконично изложенная информация способствует развитию «клипового мышления»), повышение утомляемости при попытке сменить деятельность на активную. Это также негативно сказывается на развитии навыков самостоятельного изложения информации, мотивации ребенка к смене гаджета на игрушку, в результате, - на межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками, снижении в потребности вербально коммуницировать.

Для детей с речевыми нарушениями обучение игровой деятельностью особенно актуально, поскольку помогает

компенсировать имеющийся дефект. Наличие речевых нарушений в целом отражается на развитии высших психических функций. Таким детям трудно изменить сформировавшийся двигательный стереотип. Нарушение звукопроизносительной, просодической и других сторон речи, диалогической речи мешает ребенку наладить отношения со сверстниками с нормальным речевым развитием. В результате у таких детей снижается мотивация и к формированию игровой деятельности (например, при заикании), либо, как при алалии, - для ребенка длительное время правила игры остаются недоступными. У детей с нарушением речи выражена несформированность сюжетно-ролевой игры [64]. Недостаточность условно-рефлекторной деятельности и функции памяти и внимания приводит к тому, что дети быстро утомляются, становятся не способны эффективно переключать внимание с одного действия на другое. Поэтому, если своевременно не проводить коррекционно-логопедическую работу с ребенком с речевыми нарушениями, у него не формируются навыки, необходимые для социализации, учебной деятельности. С детьми с речевыми нарушениями в игре важно использовать приемы для расширения сначала пассивного, а затем, и активного словаря.

Игровую деятельность взрослый использует для воспитания ребенка, формирования у него коммуникативных навыков (вербальных и невербальных), познавательной активности, разных сторон психики, которые впоследствии определяют его успешность в трудовой и учебной деятельности. Необходимо понимать особенности организации игровой деятельности ребенка с нарушением в развитии, в том числе, с речевыми нарушениями. Важно использовать деятельностный подход к проведению игровых занятий с детьми данной категории, чтобы в ходе игры развивать у них психомоторную сферу [29].

При обучении игре детей с нарушенным развитием необходимо соблюдать следующую последовательность. Сначала предъявляют простые задания, связанные с положительными эмоциями; при этом каждое действие должно сопровождаться объяснением. При этом игра должна быть построена на четко сформулированных правилах, чтобы

все действия в игре были доступны ребенку, то есть необходимо учитывать возможности ребенка. Для того, чтобы навык, вырабатываемый в игре, сохранился, нужно многократно повторять игровое упражнение. Кроме того, в игре надо использовать определенные атрибуты для сенсорного подкрепления выполняемых игровых действий. Это могут быть специальные игровые пособия, игрушки. Также в игре важно использовать игровые моменты: элементы ожидания и неожиданности, шутки, соревнования, розыгрыши, загадки, а для развития психомоторики – разные движения (например, элементы логоритмики, активные игры и т.д.) [7, 41].

Чтобы пробудить в ребенке интерес к игре, нужно, чтобы педагог был активным ее участником, который формулирует смысл игровой деятельности, планирует ход и вариативность сюжетной линии игры. В процессе игры педагог должен научить ребенка понимать взаимоотношения разных персонажей игры, их эмоции, тем самым воспитывая позитивное и доброжелательное отношение к ним и игре в целом.

Обучение игре проводится с использованием следующих форм: театрализованная деятельность, драматизация, теневой театр и др. Это способствует приобретению опыта вхождения в образ, конкретную ситуацию, а также переносу игровой ситуации на поведение ребенка. То есть, данные подходы к проведению игр будут способствовать развитию у него сначала включаться в деятельность, а затем и самостоятельно генерировать идеи для ее формирования, что создает условие для развития высших психических функций [25, 37, 47].

Вначале игры ребенку прививают интерес к игре, объясняют, как обращаться и игрушками, обучают элементарным игровым действиям и воспроизводству связанных между собой игровых действий. Важным в этой последовательности действий является использование словесного объяснения происходящего в ходе игры. Для этого педагог демонстрирует игровые действия, объясняет, что их можно выполнять совместно, в том числе (что важно!) по словесной инструкции. После того, как эти навыки будут сформированы у ребенка, он уже сможет

самостоятельно их выполнять «обыгрывая игрушки». В результате у ребенка формируется схема логического развития сюжета игры, обучаются самостоятельно играть, переносить закрепленные навыки с жизненные ситуации.

Важно в процессе игры с детьми с речевыми нарушениями помимо развития общей моторики формировать мелкие движения пальцев. Данную работу необходимо проводить регулярно (по 3-5 минут ежедневно). Если эта работа осуществляется в игровой деятельности, с переключением с одного на другой вид деятельности в процессе игры, то утомление от нее наступает не так скоро, как при проведении занятий, которые не вызывают интерес у ребенка.

Таким образом, обучая детей игре с использованием деятельностного подхода можно добиться компенсации вторичных и третичных отклонений в их развитии, полноценно познавать мир, строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Принцип деятельностного подхода к коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями предполагает организацию совместной деятельности разных специалистов (воспитателя, психолога, педагога-дефектолога, учителя-логопеда, музыкального работника, инструктора по физической культуре), родителей с такими детьми в системе как дошкольного образования, так и дополнительного образования. Роль учителя-логопеда в этой работе является ведущей. Данный специалист перед началом коррекционной работы проводит тщательную диагностику уровня сформированности не только разных сторон речи, но также фонематического восприятия, развития мелкой и артикуляционной моторики. Совместно с другими специалистами также осуществляется диагностика высших психических функций, зрелости эмоциональной сферы ребенка, общей моторики, сформированности двигательных навыков. На основе результатов диагностики уже строится коррекционный маршрут, в рамках которого в игровой форме должны быть организованы занятия по всестороннему развитию ребенка на основе деятельностного подхода.

Известно, что ребенок развивается в процессе игры. В раннем возрасте его действия с игрушками носят манипулятивный характер; тем самым он учится разными способами взаимодействовать с предметами окружающего мира.

Игра – это основной вид деятельности и у ребенка дошкольного возраста. Игровую деятельность по сей день используют как эффективный метод для преодоления трудностей у дошкольников с ТНР. Игра может быть как формой (использоваться вне аудиторного процесса, например, во время прогулки), так и средством коррекции (в виде игровых упражнений).

Разнообразие игр создает условия для компенсации трудностей, с которыми сталкиваются дети с ТНР. Игра способствует развитию высших психических функций, коммуникативных навыков, творческих способностей, развитию речи, умения общаться с другими людьми, выражать свою точку зрения.

Организация занятий с использованием игр предполагает их разнообразие [1]. Одной из ведущих игр является в дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра (Д.Б. Эльконин). В сюжетно-ролевых играх отражаются отношения между людьми, правила поведения, социальные связи. Ребенку нужно объяснить структуру игры. При этом в процессе роста ребенка игра усложняется от ознакомительной (первый этап, приходящийся на первый год жизни), отобразительной (второй этап, - второй год жизни), сюжетно-отобразительной (третий этап, - третий год жизни) к ролевой игре (четвертый этап, - с трех до семи лет жизни). При этом на каждом этапе активность ребенка направлена не на сам результат, а на процесс действия и способы его осуществления, когда он под руководством взрослого в совместной деятельности осваивает предметный мир. Классификация игр формировалась в ходе исторического развития человечества. Рассмотрим некоторые из них.

Ф. Фребель классифицирует игры на умственные, моторные и сенсорные. Он разработал и апробировал игровой набор «Дары Фребеля», который успешно используется логопедами, дефектологами

и психологами в разных странах в коррекционной работе. Задания направлены на детей разной возрастной категории, от раннего дошкольного возраста до младших школьников.

К. Гросс делит игры на два вида: игры обычных функций. К ним относятся подвижные, умственные, сенсорные и развивающие. И специальных функций или семейные. К ним можно отнести охоту, ухаживание, словесные цепочки и т.д.

Ж.-Ж. Пиаже выделил три группы игр: игры и игровые упражнения (сенсорно-двигательные); символические (вымышленные); игры с правилами.

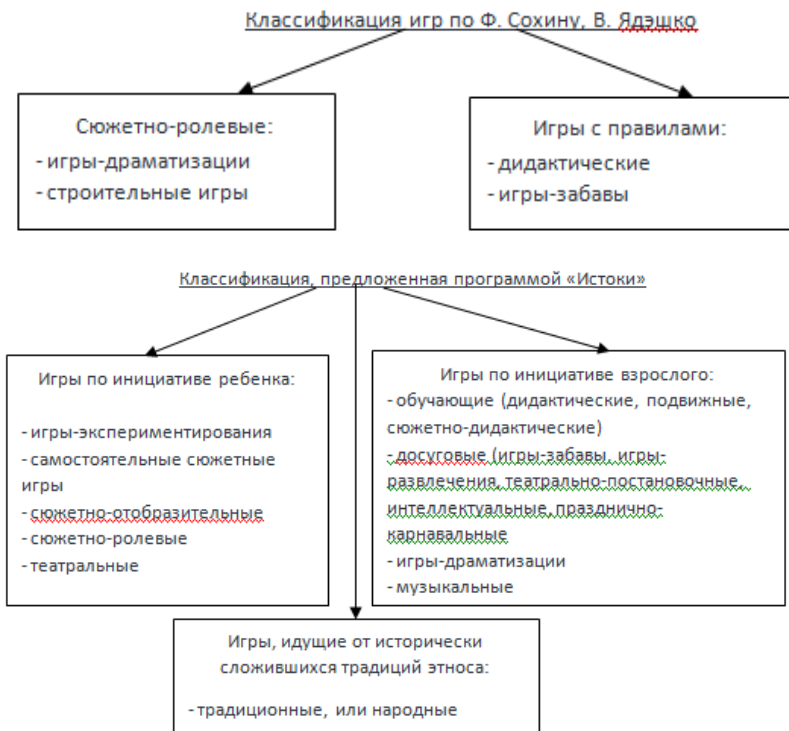
Н.К. Крупская определяет две группы игр: придуманные по собственной задумке детей (творческие) и игры, придуманные по задумке взрослых, т.е. с набором определенных правил.

Л.И. Трофимова определяет игру в своих работах основным видом деятельности дошкольников, с помощью которой наиболее эффективно развивается речь ребенка. Существует множество игр для ее развития у детей дошкольного возраста, но одной из самых значимых является именно сюжетно-ролевая игра.

Ниже приведены несколько классификаций игр детей дошкольного возраста.

Классификация, используемая в отечественной дошкольной педагогике





Таким образом, классификаций игр существует достаточное количество, но более подробно хочется остановиться на играх для детей с ТНР.

Наиболее часто применяют сюжетно-ролевые игры [1], направленные на развитие чувства родного языка, умение правильно произносить слова и легко осваивать грамматические правила. Дети в процессе игры приобретают определенный багаж знаний и учатся им пользоваться, у них развивается творческое мышление и самостоятельность. Предъявляемые в ходе игры интеллектуальные задачи решаются в игровой форме, что позитивно воспринимается ребенком, поэтому преодоление речевых трудностей происходит в эмоционально благоприятной обстановке.

В настоящее время в литературе широко представлены методические разработки разных авторов по проведению занятий с детьми дошкольного возраста с использованием игровых технологий (В.Н. Багрич, О.Б. Балберова, П.В. Баранов, Е.А. Виноградова, Г.А. Волкова, Н.Н. Гладышева, Н.Ф. Губанова, В.А. Деркунская, Е.В. Колесникова, М.П. Костюмченко, Н.В. Лободина, Н.В. Микляева, Т.П. Ничепорчук, А. Новиков, А.П. Панфилов, О.С. Пушкарева, М.Е. Сергеева и многие другие).

В коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с речевыми нарушениями, используют специальные игры, которые направлены на снижение проявлений нарушенного развития, препятствие развития вторичных и третичных нарушений. В том числе, игровые технологии используют для коррекции эмоциональных нарушений и поведения (снятие психоэмоционального напряжения, агрессивных и тревожных реакций, страхов, повышение самооценки и т.д.), развития познавательной активности, творческого потенциала и личности в целом. В случае речевых нарушений при работе с детьми используют логопедические технологии, которые «встраиваются» в коррекционно-развивающие игры.

В коррекционно-развивающей работе используют игры, направленные на развитие слухового, зрительного и других видов восприятия. Для этого используют, в том числе, технологию сенсорной интеграции. Для специалиста, работающего с ребенком с речевыми нарушениями важно помнить о том, что речевой дефект всегда сопровождается вариативными нарушениями сенсорной сферы, нарушениями праксиса, гнозиса, а также недостаточностью моторной сферы.

Важным направлением в игровой деятельности коррекционно-развивающей направленности является развитие праксиса и гнозиса, моторных навыков (общей, мелкой, артикуляционной моторики). Развитие этих функций, качеств и навыков является базовым для коррекции речевых нарушений, как и нарушений других высших психических функций.

В процессе деятельности играющий ребенок дошкольного возраста знакомится с сенсорными эталонами, обучаются сравнивать, анализировать, строить сложные взаимосвязи между событиями, явлениями, объектами, предметами и т.д. В ходе игры у ребенка развивается целенаправленность производимых им действий: он учится планировать, устанавливать связь между воспринятыми объектами, его речью и мышлением. То есть, в ходе сенсорного развития ребенка у него развиваются способы и средства ориентации в широком понимании смысла. Если говорить о детях с речевыми нарушениями, то их особенностью является отставание развития зрительного восприятия (у них недостаточно сформирован целостный образ предмета), наличие трудностей при ориентировке в пространстве (плохо дифференцируют такие понятия, как «справа», «слева» и др.), схеме собственного тела и т.д. Причем, чем сильнее выражены речевые нарушения, тем хуже сенсорное развитие у ребенка. Но, поскольку пространственные нарушения у детей данной категории характеризуются динамичностью и тенденцией к компенсации, использование специальных игр для развития этих представлений является наиболее эффективным педагогическим подходом.

5.2. Примеры использования игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми нарушениями

Эффективность развития речи у дошкольников, особенно с трудностями ее овладения, зависит от того, какие для этого используются подходы.

Как ранее было указано, одним из наиболее признанных подходов для развития речи, является применение игровых технологий. Это достаточно большая группа методов и приемов организации образовательного процесса. Целью применения игровых приемов в

логопедической работе является снижение утомления ребенка в ходе занятий и общее развитие его психических процессов.

Широко применяемой является дидактическая игра, которая является как методом, так и формой, а также может выступать в качестве самостоятельной игровой деятельности и средством для всестороннего воспитания и развития ребенка. В этой игре используется много разных слов и сложных ситуаций, она является многоплановой, в ходе которой развиваются навыки игровой деятельности и навыки коммуникации. В рамках дидактической игры детям предлагают или деятельность с предметами, в том числе, игрушками, или выполнение заданий с использованием картинок (настольно-печатные игры), или словесные игры.

Например, для игры можно использовать мяч, кидая который ребенку взрослый называет какое-нибудь животное, а ребенок должен поймать мяч и назвать детеныша этого животного. В ходе подобных игр развивается и словарный запас, и навыки словообразования, и внимание, память. Также данная игра используется для развития моторных качеств (ловкости). Аналогичная последовательность действий может быть использована и для решения иных мыслительных задач: когда ребенок должен вспомнить и воспроизвести голос животного, которого называет взрослый, либо сказать, что умеет делать то или иное животное (заяц прыгает, петух кукарекает и т.д.), или где кто живет. Диапазон подобных игр достаточно большой. Их необходимо применять с учетом зоны ближайшего развития ребенка. Педагогу важно понимать, какую цель он преследует, а также что необходимо развить у ребенка, в какой последовательности. Игрушки также используют для проведения таких игр, как «Чего не стало?», «Сравни игрушки», «У меня один, у тебя два», «Из чего – какое?», «Придумай сам», «Чья? Чей? Чьи?» и т.д.

Очень эффективны также дидактические игры с игрушками в мешочке. Разработано достаточно большое количество подобных игр по разным лексическим темам. В ходе игры можно активизировать словарь, развивать словообразование (например, существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, множественное число

имен существительных, образовывать формы родительного падежа и т.д.), а также развивать тактильные ощущения.

Среди настольно-печатных игр наиболее известными являются картинки / серии картинок, которые используют для того, чтобы ребенок рассказал, что на них изображено, либо выстроил по порядку серию картинок и описал действие, отображенное на них. Также на картинках могут быть изображены эталоны, по которым детей просят выбрать нужный предмет (данный вариант игр можно использовать и для развития альтернативной коммуникации с безречевыми детьми). Также картинки используют для того, чтобы у ребенка развивался словарный запас. Например, в игре «Кто больше вспомнит?» ребенку предлагают рассказать, что может делать изображенная метель (мести, выюжить, пуржить) или дождь (лить, капать, начинаться/заканчиваться, хлестать и т.д.)? Данная игра направлена на развития глагольного словаря. Важным направлением в коррекционно-развивающей работе при проведении настольно-печатных игр является и развитие мелкой моторики кисти (например, ребенку нужно складывать определенные предметы в указанные места).

Словесные игры также часто используются педагогами как на занятиях с детьми, так и во время прогулок и других вариантах времяпрепровождения. Воспитатель, логопед или другой специалист, а также родители могут использовать как уже разработанные варианты словесных игр, так и самостоятельно их придумывать. Наиболее распространенный вариант таких игр:

– «Где что можно делать?» (что мы будем делать в лесу, около реки, на море, на даче у бабушки и т.д.);

– «Загадай, а мы отгадаем» (в данной игре один из ее участников описывает предмет/объект, а другие отгадывают; в ходе коррекционно-развивающей работы для развития речи детям предлагают выступить в качестве того, кто описывает предмет/объект);

– «Когда это бывает?» (данная игра используется для развития представлений о времени, в том числе, времени суток, сезонных изменениях);

– «Где что лежит?» (используется для развития не только словообразования, но и правильного произношения звуков, развития памяти и т.д.) и др.

Перечисленные словесные игры являются лишь небольшой частью этой группы игр. Как и другие дидактические игры, данный вид игр направлен на развитие звукового восприятия, понимания смысла сказанного, словарного запаса, способности к словообразованию, а также ряда высших психических функций (памяти, внимания), волевых качеств, способности к самоконтролю и планированию действий.

Использование игровых приемов при заучивании стихотворений помогает не только минимизировать трудности, с которыми сталкиваются дети дошкольного возраста в ходе запоминания стихотворных произведений, но также положительно влияет на развитие фонематического восприятия, речи, памяти и его культурного уровня. Доказано, что дети, знающие большое количество стихов, в дальнейшем лучше справляются с решением разных познавательных задач, обладают более высоким уровнем интеллектуального развития. Тем не менее, далеко не все дети любят разучивать стихи, поскольку это у них вызывает трудности и связанные с этим негативные эмоции.

Сначала необходимо провести предварительную работу, направленную на то, чтобы ребенок понял смысл, заложенный в тексте стихотворения. В ходе беседы по теме стихотворения взрослый может задавать вопросы, близкие по смыслу к теме стихотворения. Главное, чтобы эти смыслы были понятны ребенку. Для этого можно напомнить ребенку о каких-то событиях, которые были в жизни ребенка и очень близки к тому, о чем стихотворение. Далее нужно прочитать стихотворение с выражением без указания на то, что его нужно запомнить. После прочтения стихотворение важно тщательно проанализировать с опорой на текст, разобрать непонятные слова. И только потом дается установка на запоминание стихотворения. Взрослому нужно повторно с выражением прочитать его, а затем попросить повторить частями или полностью (если ребенок сможет это сделать) стихотворение.

Также для снижения трудностей, связанных с запоминанием стихотворения, используют разные игровые приемы. Для этого применяют разные методы. С этой целью часто используют зрительный, или визуальный, метод. Он предполагает предъявление ребенку одновременно с разучиванием стихотворения и картинок, соответствующих по смыслу стихотворной строке. Такая визуальная опора помогает установить смысловую связь между словом/предложением и картинкой и, соответственно, и смысл стихотворения. Наиболее известной системой различных приемов, использующих наглядное моделирование, является мнемотехника.

Другим эффективным подходом для разучивания стихотворения является подход, при котором стихи с детьми разучивают через движение. Для этого детям предлагают изобразить в движении то, о чем говорится в стихотворении. Ребенку показывают движения, которые дети далее ассоциируют с определенным словом, действием. Также можно использовать такой прием, как «Смотать из стихотворения клубок»: в процессе заучивания ребенку предлагается при произнесении строк стихотворения «наматывать» их, как клубок из толстых ниток. И, одновременно, ребенок выполняет действие по наматыванию клубка. Такой способ является эффективным для заучивания стихотворений для детей-кинестетиков.

Кроме того, можно заучивать стихотворения построчно: с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка (уровня развития памяти), детям предлагают запомнить и произнести каждому по строчке стихотворения. Дети становятся в ряд и воспроизводят «свою» строчку, после чего дотрагиваются до соседа, который продолжает воспроизводить свою строчку стихотворения.

Пальчиковые игры широко используются в логопедической практике, а также коррекционно-развивающей работе. В том числе их используют и при заучивании стихотворений. Уже накоплен достаточно большой объем методических рекомендаций со стихами для пальчиковой гимнастики. Организация занятий с использованием пальчиковой гимнастики предполагает несколько этапов. Сначала

необходимо обсудить содержание игры и отработать движения (жесты, комбинации пальцев), которые будут применяться в ходе игры. Важно также разогреть ладони перед игрой. Каждое упражнение сначала выполняется в медленном темпе каждой рукой по отдельности, затем двумя руками. После успешного воспроизведения движений в медленном темпе, темп постепенно ускоряют до автоматизации. Важно следить за правильностью переключения движений, использовать в игре все пальцы. Продолжительность игры с возрастом ребенка увеличивают, но она не должна превышать нескольких минут для предотвращения утомления. При повторном проведении игр, в ходе которых заучивали, например, стихотворение, дети самостоятельно могут уже произносить его строки. Среди упражнений, применяемых в пальчиковой гимнастике выделяют статические и динамические упражнения. У детей развивается подражательная способность, умение напрягать и расслаблять мышцы пальцев рук, координировать их движения и др. Отдельную группу пальчиковых игр составляют игры с Су-Джок, которые также эффективны и для развития артикуляционной моторики.

Для развития звуковой культуры речи применяют разные игровые приемы, включая и уже описанные пальчиковые игры и ряд приемов, которые логопед использует на занятиях.

Однако, необходимо помнить, что проведение дидактических игр, проводимых за столом в статической позе в течении длительного времени, может привести к утомлению ребенка, потери у него интереса к игре. Важно осуществлять смену деятельности: на подвижные игры.

Эффективным педагогическим методом для развития связной речи является театрализованная игра (режиссерские игры и игры-драматизации), являющаяся разновидностью сюжетно-ролевых игр. В ходе этих игр расширяется кругозор, развиваются мыслительные процессы, можно также развивать и моторные, и конструкторские навыки; развивать эмоциональный интеллект, самостоятельность самоконтроль, инициативность, воображение и творческие способности. К таким играм можно отнести настольные (настольный театр игрушек или картинок), стендовые игры (стенд книга,

фланелеграф, теневой театр), игры-драматизации (с пальчиками, куклами бибабо, импровизации). Для развития связной речи в рамках театрализованных игр используют принцип концентрического наращивания изучаемого материала по разным лексическим темам. Помимо развития связной речи дети также усваивают и невербальные средства коммуникации (жесты, мимику), которые в дальнейшем используют уже в других ситуациях [2]. Основными методами проведения театрализованных игр с детьми являются следующие: знакомство с произведениями детской литературы, когда ребенку читают книгу или воспроизводят ее текст наизусть; воспроизведение текста произведения в свободной форме с перестановкой или заменой слов; метод инсценирования, как вторичный метод ознакомления с художественным произведением; метод заучивания наизусть. В последнем случае используют подходы к заучиванию, которые были описаны выше. Для повышения эффективности организации театрализованной игры применяют методические приемы, направленные на концентрацию внимания ребенка на черты характера героев произведения, анализ действий, которые описаны в произведении. Для этого ребенку задают наводящие вопросы о том, как выглядят герои, какой у них характер, голос, что они делают и т.д. Детей обучают передавать настроение героев произведения, проигрывать отрывки и сцены из произведения, разыгрывать импровизации на основе разных жизненных ситуаций.

5.3. Арт-терапевтические подходы к коррекции речевых нарушений у детей

Использование арт-терапевтических средств в лечебных целях имеет многовековую историю. Изобразительное и музыкальное искусство, в том числе, вокалотерапия, а также театральная деятельность применялись для лечения различных заболеваний, начиная с античных времен.

Начало процесса осмысления влияния арт-терапевтических средств на организм человека приходится на XVII век, а экспериментальных исследований, направленных на доказательство влияния на разные системы организма человека, – на конец XIX – начало XX века. Отечественные и зарубежные психологи, физиологи, психиатры (И.М. Сеченов, С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев, И.М. Догель, М. Ричардсон, Е. Гутман и др.) определили развитие науки в данном направлении на многие годы вперед. Было доказано положительное влияние музыкального искусства на работу центральной нервной, кардиореспираторной и двигательной систем. В настоящее время также установлено, что арт-терапевтические методы эффективны для развития эмоционального интеллекта, а также способности к обобщению, сравнению, систематизации информации.

С середины XX века арт-терапию стали использовать в клинической практике для лечения пациентов с эмоциональными нарушениями, психическими и психосоматическими заболеваниями. В рамках арт-терапии используется междисциплинарный подход, объединяющий знания в области психологии, медицины и педагогики.

Одним из наиболее ярких примеров эффектов арт-терапии можно назвать исследования влияния произведений В.А. Моцарта на работу мозга человека, их действия при разных психосоматических заболеваниях. Есть доказательства избавления от заикания и других проблем с речью в детском возрасте, а также того, что при регулярном прослушивании произведений В.А. Моцарта снижается частота эпилептических приступов, нормализуется артериальное давление, улучшается память и мыслительные процессы, снижается действие стресса на организм. Научное объяснение данному явлению установлено. Дополнительный акустический сенсорный приток (адекватный по амплитудным и частотным характеристикам работы головного мозга) способствует активации межцентральных взаимоотношений в головном мозге и созреванию коры больших полушарий у ребенка. В том числе, в результате данного воздействия усиливается когерентность биоэлектрической активности мозга в частотном диапазоне альфа-ритма. У детей дошкольного и младшего

школьного возраста с задержанным развитием действие на центральную нервную систему стимулов с характеристиками альфа-ритма приводит к навязыванию (реакции усвоения) данного ритма клетками головного мозга, что определяет функциональное созревание высших отделов коры больших полушарий. Но, и у людей более старшего возраста под действием акустических сенсорных притоков с характеристиками альфа-ритмической активности наблюдается аналогичная реакция усвоения ритма. Это благоприятно отражается на эмоциональном состоянии, снижается действие стресс-факторов на организм.

Французский отоларинголог А. Томатис установил, что высокочастотные звуки воспринимаются не только на уровне слухового анализатора, но и влияют на активность нервных центров и структур мозга, ответственных за сложные двигательные реакции и координационную функцию. В рамках решения проблемы дефицитов двигательной функции у детей с речевыми нарушениями данный подход к проведению коррекционной работы с ними является обоснованным с физиологической точки зрения.

Влияние музыкотерапии в рамках теории А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга объясняют действием музыки на блок регуляции тонуса организма и блок программирования и контроля произвольных движений. В том числе, установлено, что такие нарушения речевого развития, как дисграфия и дизартрия, проявляются при недостаточной сформированности первого функционального блока мозга, а при недостаточности третьего блока – нарушены динамическая организация движений и речи (в том числе, фразовая и связная речь), праксис, недоразвита моторика. При этом первый функциональный блок формируется у ребенка к 2–3 годам, а третий блок – к 7-15 годам.

С точки зрения хронобиологии влияние музыки на организм человека обусловлено восприятием сенсорных носителей ритма. Это можно использовать для развития чувства ритма, восприятия интенсивности звука, а также тембра (музыкальной окраски звуков

инструментов, голоса), что, в свою очередь, помогает ребенку распознать эмоциональную окраску мелодии, а в последствии и голоса человека, голосов и звуков, издаваемых животными.

Направление музыкотерапии во второй половине XX века выделено отдельно как лечебно-коррекционное средство при психических и психосоматических заболеваниях: для снятия утомления, эмоционального напряжения, повышения эмоционального тонуса и т.д.

Музыкотерапия, проводимая в современных зарубежных центрах арт-терапии, осуществляется под руководством терапевтов с использованием различных музыкальных инструментов. Используются как групповые, так и индивидуальные формы работы. В том числе, на групповых занятиях их участники могут включаться в процесс сочинения музыки и песен, игре на разных инструментах. На индивидуальных занятиях можно использовать такие методы, как вокалотерапия, драматерапия и т.д.

Далее будут рассмотрены эффекты изобразительной деятельности на коррекцию нарушений речевых и моторных функций детей.

Процесс развития моторных функций у детей является сложной формой психической деятельности, который, в том числе, оказывает влияние на эмоциональное развитие ребенка. Данный процесс осуществляется в результате осмысления явлений и предметов окружающего его мира.

В ходе изобразительной деятельности или на занятиях аппликацией, лепкой и т.д. важно воспитывать у ребенка умение восприятия речи и, далее, - совмещение речи с выполняемой деятельностью. Обозначая предметы и их признаки символами в виде слов (например, «Смотри, это кубики, их нужно раскрасить красным, зеленым и желтым цветом»), взрослый помогает ребенку осмыслить процесс изображения, дополнить его словарный запас, а также научиться выделять признаки предметов. Особенно это важно для детей с речевыми нарушениями, которые испытывают затруднения в выделения признаков предмета. Поэтому на занятиях воспитатель или

логопед помогают таким детям развить их умения и навыки выделения частей и признаков предметов (размера, формы, цвета). Специалисты в области арт-педагогике показали в ходе своих исследований, что дети, занимающиеся художественно-творческой деятельностью, раньше усваивают сенсорные эталоны. Умение восприятия данных сенсорных эталонов является необходимым для дальнейшего развития познавательных процессов у ребенка, усвоения знаний об окружающем мире. Формируя способность к сравнению в ходе этих занятий взрослый обучает ребенка манипулятивным действиям с предметами, которые используются в процессе изобразительной деятельности (карандаши, краски, игрушки и т.д.), осознанию действий с ними, а также строить противопоставленную речь.

Занятия рисованием способствуют развитию зрительного и тактильного восприятия. Ребенок учится дифференцировать зрительные и тактильные признаки предмета, а при подкреплении словом этих действий ребенку можно развивать и фонематическое восприятие.

В наибольшем количестве работ, посвященных роли занятий изобразительной деятельностью в развитии детей, освещает вопрос, связанный с тем, что данный вид деятельности направлен, в первую очередь, на дифференциацию мелких движений кистей и пальцев рук. На связь мелкой моторики и речи косвенно указывают и данные о том, что переучивание левшей дошкольного возраста пользоваться правой рукой в повседневной деятельности может нанести вред: способствовать развитию неврозов, нарушению эмоциональной сферы ребенка, темпо-ритмической стороны речи (заикания).

Кинестетические импульсы от кистей рук проецируются в непосредственной близости от моторной речевой зоны, расположенной в левом полушарии. Здесь же (в левом полушарии) есть и представительство других зон, связанных с функцией речи.

Задержка психомоторного развития, развития мелкой моторики сопровождается, как правило, и задержкой речевого развития ребенка, особенно ее моторной стороной. Дети с общим недоразвитием речи

испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих точности, быстроты и координации движений кистью руки, а также динамической организации двигательного акта.

Поэтому использование средств художественно-творческой деятельности на занятиях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, особенно теми, у кого есть речевые трудности, нарушение моторных функций, является эффективным подходом к коррекции имеющихся дефицитов. Дети неспособны выполнить предложенное им движение быстро и плавно, они допускают лишние движения, персеверации, перестановки, у них наблюдается нарушение зрительно-пространственной координации заданного движения. Также, поскольку переключение с одного движения на другое, как правило, сопровождается речевой инструкцией, детям сложно одновременно осмыслять задание и производить смену движений. Данные нарушения для недостаточно сформированной премоторной коры больших полушарий, где осуществляется, в том числе, кинестетическая организация движений.

В норме созревание данной области коры завершается к 6–7-летнему возрасту, когда происходит и интенсивное развитие мелкой моторики кисти. Дети с общим недоразвитием речи из-за несвоевременного созревания у них премоторной коры в этом возрасте наблюдаются трудности с написанием и другими действиями, связанными с мелкими движениями кисти: они могут неправильно удерживать в кисти пишущий предмет, регулировать его нажим при письме или рисовании, держать ножницы. Поэтому для облегчения процесса обучения ребенка совершать данные действия педагог должен проводить совместные действия по написанию, рисованию или вырезанию, правильно вложив пальцы ребенка в ножницы или взяв руку ребенка с пишущим предметом в свою руку. Далее в таком положении педагог показывает, как нужно регулировать точность движений и осуществлять регуляцию силы нажатия при письме.

Моторная неловкость у ребенка с речевыми нарушениями особенно заметна при выполнении аппликации или лепки из пластилина. Связанные с этим трудности вызывают негативизм у

ребенка при выполнении заданий, особенно если педагог начинает критиковать ребенка за то, что тот неправильно располагает в пространстве элементы аппликации или неловко работает с пластилином. В дальнейшем негативное отношение к выполнению этих заданий может распространиться и на другие действия, связанные с мелкими движениями кисти (письмо, рисование). Подобные инструментальные действия требуют от ребенка не только координации движений пальцев и кисти руки, но и туловища. Поэтому важно создавать благоприятный эмоциональный фон при выполнении данных заданий, контролировать посадку ребенка за столом. В ходе этих занятий ребенка знакомят с новыми словами, учат использовать их для выражения признаков предметов и действий в других жизненных ситуациях. Также можно использовать дополнительные средства для запоминания слов, уточнения их лексических, грамматических и фонетических оттенков. Обучение проводят с использованием концентрического принципа подачи материала: от простой фразы к более сложной, постепенно усложняя предъявленный материал.

Выделяют традиционные и нетрадиционные формы изобразительной деятельности, к которым относят рисование (пальцами рук, ладонью, отпечатками предметов, с помощью трафаретов), кляксографию, набрызги, рисование мелом на доске, монотипию (отпечаток, или техника печатной графики: изображение краской на металлической пластине отпечатывается на увлажненной бумаге), пластилинографию (изображение с помощью пластилина), изонить (изображение с использованием нити, или стринг-арт), а также разнообразные методы аппликации, пескотерапии (или песочной терапии), скульптуротерапия.

Таким образом, применение арт-терапии в коррекционной работе с детьми с нарушениями в речевом развитии благоприятно отражается на их фонематическом восприятии, процесс этот происходит на фоне практической деятельности. В рамках выполнения заданий с использованием средств арт-терапии у ребенка повышается мотивация, активизируется познавательная активность. Создавая при

этом разные проблемные ситуации, педагог актуализирует коммуникативную направленность речи.

Средства арт-терапии используют для увеличения словарного запаса ребенка, а используемые наглядные пособия применяются для упрочения связи между образом и смыслом слов или совершаемых действий. В качестве наглядной опоры могут выступать не только картинки, но и натуральные объекты. Важно оснащать этим материалом занятия с учетом постепенного усложнения предъявляемых заданий и принимать во внимание уровень речевого развития ребенка. Произносимые педагогом слова и фразы в разных речевых комбинациях способствует расширению словаря, переходу его из пассивного в активный словарь. Наиболее эффективны эти подходы становятся при регулярном их использовании: процесса оречевления совершаемых действий, предметов и объектов, а также их признаков с использованием зрительной опоры.

Поскольку сформировать у ребенка связь слова с образом предмета легче, чем его связи с действием, и необходимо использовать деятельностный подход. Давая интересные для ребенка задания, он выполняет их, запоминая последовательность движений и связанную с ней фразу, которая также может предъявляться со зрительной опорой на картинку или видеофрагмент, где демонстрируется аналогичное действие. Дети обучаются понимать причинно-следственные связи. Кроме того, выполнение заданий направлено на развитие регуляции, ритмичности движений и осмысленности действия. С помощью речи они могут создавать новый сюжет, «оживлять» предметы, развивать навыки сначала звукоподражания, а затем диалогической и монологической речи.

Помимо перечисленных видов арт-терапии выделяют ряд методов, основанных на применении искусства и творчества и направленных на развитие сенсомоторики, коммуникативных навыков, произвольного внимания, способности к самоконтролю, регуляции поведения, развитию творческого потенциала ребенка. Это, в том числе, методы, которые были уже описаны в разделе, посвященном описанию игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с

детьми с речевыми нарушениями (п. 5.2): сказкотерапия [26, 27], куклотерапия, метод драматизации и т.д. Все эти методы объединяет направленность их действия и использование деятельностного подхода к проведению коррекции имеющихся дефицитов в развитии детей.

5.4. Нейропсихологические приемы работы с детьми с речевыми нарушениями

Исследованиями последних лет доказано позитивное влияние определенных движений на развитие межполушарных взаимодействий, которые у детей с нарушенным развитием, в том числе, речевыми нарушениями, недостаточно сформированы. Это приводит к неправильной обработке информации, возникновению сложностей в обучении (проблемы в письме, устной речи, запоминании, письменном и устном счете, восприятию учебной информации) [4, 39].

С этой целью в работе разных специалистов применяют методы нейропсихологической коррекции имеющихся дефицитов у детей [6]. В том числе, нейропсихологические приемы стали активно использовать в своей работе психологи, логопеды, дефектологи, воспитатели, музыкальные работники [42]. В настоящее время помимо понятия «нейропсихология» введены и понятия «нейрологопедия», «нейродефектология», «нейропедагогика». Это прикладные области педагогики, использующие технологии воспитания и обучения на основе знаний о развитии мозга и высших психических функций (нейропсихологии, нейрофизиологии, нейробиологии и др.).

Занятия с использованием нейропсихологического подхода с детьми с различными дефицитами направлены на развитие сенсомоторной области коры больших полушарий, развитие межполушарных связей [40]. Нейроупражнения и нейроигры, используемые в рамках данного подхода, также положительно влияют на энергетическое обеспечение работы мозга. В результате это

благоприятно отражается на познавательном потенциале, развитии высших психических функций, нейродинамических процессов головного мозга, слухоречевом внимании, коммуникативных навыков (вербальной и невербальной коммуникации), познавательной активности ребенка [48]. Данные упражнения условно разделяют на те, которые направлены на активацию тонуса коры больших полушарий (дыхательные упражнения, самомассаж), на активацию процессов приема и переработки информации (движения перекрестного характера для развития межполушарных связей), а также на повышения способности к самоконтролю и регуляции деятельности (ритмичные изменения положения рук, ног).

Примером нейроупражнений в работе дефектолога является метод мозжечковой стимуляции («Доска Бильгоу»), направленный на развитие способности обрабатывать сенсорную информацию, синхронизировать работу разных центров головного мозга при одновременном выполнении когнитивных и двигательных заданий, в частности, зрительно-моторного реагирования и координации движений. В ходе выполнения данного нейроупражнения происходит развитие сенсорной интеграции, постурального контроля, межполушарных связей. Также на занятиях с дефектологом или педагогом-психологом для развития зрительно-моторного взаимодействия, координационной функции можно использовать и напольные нейротропы, пальчиковые дорожки, межполушарные доски.

Нейроигры и нейроупражнения эффективны и для развития крупной и мелкой моторики, ритмических движений, формирования пространственных представлений, в том числе, схемы собственного тела, способности к переключению с одного движения на другое, что в своей работе могут использовать музыкальные руководители в детских садах.

Развитие языковой компетенции с использованием подходов нейрологопедии, нейродефектологии, нейропедагогики проводится с учетом знаний, какое из полушарий отвечает за фонемное восприятие (левое полушарие) и соотношение между звуком и смыслом.

У правополушарных детей лучше развито образное мышление, поэтому им легче, например, работать с предметами / игрушками для формирования представлений о букве или слове (на основе подхода «от целого к частному») в отличие от равнополушарных или левополушарных детей, при обучении которых необходимо использовать подход от части к целому.

В рамках логопедических занятий также возможно использовать специальные нейроигры и упражнения. Например, упражнение «Нос-ухо» выполняется таким образом, что ребенок одной рукой держит себя за нос, другой за ухо, после чего хлопает в ладоши и меняет положение рук. В ходе этого упражнения ребенок по заданию логопеда еще проговаривает определенные звуки, слоги, слова или короткие стихотворения. Также по такому же принципу (с проговариванием звуков и т.д.) используют в виде нейроупражнений пальчиковую гимнастику, упражнения с переворачиванием кистей рук на столе (одна вверх ладонью, другая вниз: при произношении слога положение кистей меняется) и т.д. Таким образом, основным подходом к проведению нейроигр и нейроупражнений является включение в работу обеих рук и стимуляция речевой деятельности в процессе выполнения заданий (упражнения «Разложи шарики» обеими руками с использованием пинцетов, «Сортировка звуков», «Зеркальное рисование», «Лабиринт» и др.).

К нейрологопедическим методам относится метод биоэнергопластики, представляющий собой синхронное выполнение движений органами артикуляции и кистей рук. Данный метод эффективно использовать, в том числе, для развития фонематических процессов и звукопроизводительной стороны речи. Развитие кинестетических ощущений органов артикуляции у ребенка в процессе выполнения им упражнений с использованием метода биоэнергопластики позволяет, в том числе, исключить зрительную опору. При этом важно обучать выполнению артикуляционной гимнастики с использованием метода биоэнергопластики в несколько этапов (по Р.Г. Башлыковой и Л.С. Вакуленко). Перед началом работы

важно составить комплекс упражнений с учетом индивидуальных особенностей развития у ребенка звукопроизводительной стороны речи и его неврологических особенностей. На начальных этапах на занятии важно помогать ребенку выполнять требуемые артикуляционные упражнения, использовать зеркало для зрительной опоры (рука на данном этапе не включается в деятельность). По мере усвоения артикуляционных движений их сложность увеличивается; начинают показывать и обучать, какие движения ребенок должен совершать своей кистью с использованием детских перчаток, кукол-рукавичек (педагог своей рукой помогает выполнить движения одной кистью ребенка). Далее включают вторую руку ребенка в действие. В ходе обучения этих движений, таким образом, используют также куклотерапию; также можно выполнять эти движения в ходе проговаривания стихотворений, либо под музыку (музыкотерапия). На завершающем этапе закрепляют сформированные навыки.

Перед всеми комплексами нейроупражнений и нейроигр рекомендуют использовать упражнения подготовительного уровня (ритмирование). Так, упражнение «Кнопки мозга» направлено на активацию работы головного мозга, выполнение заданий по развитию вестибулярного анализатора. Кроме того, можно выполнять такие упражнения, как «Перекрестные движения», «Крюки».

В статье А.В. Цветкова и И.С. Кушнир [62] приведен сравнительный анализ традиционных методов, применяемых в логопедии для коррекции нарушений речи, и нейрологопедического подхода. В данной работе обобщены подходы к диагностике, коррекции, способам и средствам рассмотрения проблемы речевых нарушений. В том числе авторы указали на возможности и трудности использования нейрологопедических подходов в работе специалистов.

5.5. Применение IT-технологий в рамках деятельностного подхода для коррекции нарушений речевого развития у детей

В настоящее время в систему образования детей дошкольного и младшего школьного возраста активно внедряются формы электронного обучения (на основе общих требований к образовательным программам; Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» об образовании детей с ОВЗ). В локальных нормативных актах по вопросам организации и осуществлению образовательной деятельности при этом обязательно указывается режим занятий для обучающихся с учетом, в том числе, принципа здоровьесбережения. Это, касается и использования электронных форм обучения в образовательном процессе [61].

В рамках деятельностного подхода наиболее целесообразно использовать те формы электронного обучения детей с речевыми нарушениями, которые направлены на развитие не только разных сторон речи, но и высших психических функций (памяти, внимания, разных форм мышления), моторных функций, воображения и творческих способностей.

В качестве примера подобных электронных средств обучения можно назвать модули STEM образования (модуль «Лего-конструирование» и модуль «Робототехника»), а также технологии создания анимационных фильмов с использованием мультстудии.

Применение данных средств обучения в коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми нарушениями способствует решению ряда задач. Например, использование модуля «Лего-конструирование» на занятиях с детьми данной категории помогает увеличить словарный запас, развивать фонетическую, грамматическую стороны речи, а также представления о семантической структуре слова. Формирование семантического поля (по А.Р. Лурия) для детей, испытывающих трудности с общением, на занятиях с применением

данного модуля обеспечивается тем, что ребенок может сопоставить слово с деятельностью с теми предметами, которые использует в ходе конструирования, учится сравнивать эти предметы. Ребенок обучается также группировать предметы, устанавливать причинно-следственные связи, осуществлять речевое планирование, комментировать процесс и результаты своей деятельности, демонстрировать навыки в области синтеза и анализа, выражать эмоциональное отношение к выполнению действий с предметами. Это помогает ему в дальнейшем демонстрировать осведомленность в разных жизненных ситуациях по пройденным темам по аналогии.

При использовании модуля «Робототехника» помимо того, чему ребенок обучается на занятиях с использованием модуля «Лего-конструирование», у него развиваются также способности к абстрагированию, логическое и алгоритмическое мышление, умение акцентировать, систематизировать, пользоваться универсальными знаковыми системами.

Системная работа с детьми с речевыми нарушениями с использованием технологии создания анимационных фильмов может осуществляться при взаимодействии разных специалистов (воспитателя/учителя, учителя-логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, педагога по изобразительной деятельности) и родителей [32]. В ходе предварительной работы над созданием фильма детям объясняют, как он создается, в процессе чего дети узнают новые профессии, технологию создания мультфильма. Далее детям предлагают темы для создания мультфильма; в ходе обсуждения участники группы придумывают сюжет будущего фильма, распределяются по ролям, изучают характер своего героя, придумывают реплики, выбирают материал для создания своих героев (из пластилина или бумаги). На завершающем этапе с использованием оборудования и программного обеспечения анимационной студии осуществляется съемка мультфильма, озвучивание его героев. Данная технология эффективна не только для расширения знаний, формирования эстетической оценки и предпочтений героев мультфильма, развития творческих способностей, но также и развития

восприятия (в том числе, фонетического: после просмотра мультфильма дети, как правило, обращают внимание на неправильное произношение слов при озвучивании), обогащения словарного запаса, мелкой моторики и других функций, умений и способностей, необходимых для развития коммуникативных навыков ребенка с речевыми нарушениями.

Вопросы и задания к 5 модулю.

1. Назовите неблагоприятные условия развития ребенка.
2. Опишите вторичные отклонения, возникающие у детей с нарушением речи.
3. Какой алгоритм используют при обучении игре детей с нарушениями речи?
4. Раскройте определение «специальная игра».
5. Приведите примеры классификаций игр для детей дошкольного возраста.
6. Перечислите цель и задачи игровых технологий.
7. Дайте характеристику понятию «дидактическая игра».
8. Опишите алгоритм заучивания стихотворений.
9. Подготовьте дидактические игры, направленные на развитие словарного запаса.
10. Опишите основные методы проведения театрализованных игр с детьми.
11. Назовите основные направления арт-терапии в коррекции речевых нарушений у детей.
12. Раскройте особенности индивидуальной арт-терапии.
13. В чем отличие традиционных форм изобразительной деятельности от нетрадиционных?
14. В чем состоит преимущество использования нейропсихологических приемов в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями?

15. Какие средства и методы используются в работе с детьми с речевыми нарушениями с использованием нейропсихологического подхода?

16. Как нейропсихологические приемы используют в работе по постановке звуков у детей с речевыми нарушениями?

17. Проанализируйте предлагаемые в литературе нейроигры и нейроупражнения. Составьте программу коррекции одного из вариантов речевых нарушений у детей.

18. Перечислите существующие в настоящее время программы электронного обучения детей с речевыми нарушениями. Дайте им характеристику (достоинства и недостатки).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Применение деятельностного подхода в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями предполагает единство процесса образования с развитием высших психических функций, коммуникативных навыков, языковой компетенции. Ребенок становится активным участником и партнером образовательного процесса, а не пассивной фигурой, на которую направлен коррекционный процесс. Деятельностный подход предполагает не просто получение ребенком информации, а освоение ее в практической деятельности, в результате чего он становится способным переносить полученные знания и навыки в повседневную жизнь.

Предметно-практическая деятельность реализуется под руководством педагога в специально организованном образовательном пространстве, воспроизводящем естественные условия для повышения мотивации, познавательной активности, стремление к коммуникации [38]. Предметы, которые используются или создаются в процессе деятельности ребенка, являются источниками информационного дефицита, испытываемого детьми с особыми образовательными потребностями. Наиболее значительные трудности при обучении эти дети испытывают из-за нарушений в речевом развитии. Однако, применение методов коррекции нарушений речевого развития без направленного развития навыков ситуативно-деятельностного общения является недостаточно эффективным.

Предметно-практическая деятельность позволяет развивать сенсомоторную основу языковых навыков, высших психических функций. В отечественной психологии деятельностный подход как основа образования был рассмотрен и обоснован в работах Л.С. Выготского [11]. Развитие теории деятельности получило в дальнейшем в трудах С.Л. Рубинштейна, который указывал на то, что для реализации деятельности необходим определенный уровень социализации,

способность к творчеству, а также самостоятельность [22]. Общая структура деятельности была детально описана в работах А.Н. Леонтьева, что стало теоретической базой для внедрения в практику отечественных и зарубежных педагогов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельностный подход позволяет комплексно использовать в специальном образовании различные взаимодополняющие технологии, повышая, тем самым, их результативность [42]. Важным условием применения данного подхода к образованию детей является выявление наиболее приемлемого для ребенка способа действия для дальнейшего осознанного применения полученных знаний в жизни. Поэтому важно параллельно проводить работу по развитию сенсорного, интеллектуального и речевого развития с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Речь как ведущее средство общения необходимо развивать в процессе деятельности ребенка. У дошкольников и младших школьников ведущей деятельностью остается игровая, поэтому применение разных игровых технологий на логопедических и коррекционно-развивающих занятиях с детьми с речевыми нарушениями будет способствовать не только развитию всех речевых компонентов, неречевых процессов, связанных с речью (моторики, праксиса, восприятия, гнозиса, памяти, внимания, мыслительных процессов), но и повышать интерес ребенка к занятию.

Описанные в данном учебном пособии методы, основанные на деятельностном подходе, направлены на развитие сенсорной интеграции, межполушарных связей, связей между разными областями мозга. Их применение открывает дополнительные возможности по развитию речи и социализации детей с речевыми нарушениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. и др. Игра дошкольника / Сост. Е.В. Зворыгина. Под ред. С.Л. Новоселовой. Худ. П.И. Ефименкова. Серия Библиотека воспитателя детского сада. – М. Просвещение, 1989. – 286 с.
2. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. – М., 2008. – 194 с.
3. Антипов Д.С., Родин Ю.И. Психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6.
4. Архипова С.В., Подшивалова М.С. Развитие психомоторных функций в дошкольном учреждении. Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск. – 2021.
5. Астаева А.В., Воронкова Д.И., Королева М.Б. Нейропсихологический анализ высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи// Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 27. – С. 82–86.
6. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: МПСИ, 2012. – 248 с.
7. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2015. – 176 с.
8. Бобылова М.Ю., Капустина А.А., Браудо Т.А., Абрамов М.О., Клепиков Н.И., Панфилова Е.В. Моторная и сенсорная алалия: сложности диагностики // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 12. – С. 32–42
9. Богатеева З.А. Подготовка руки ребенка к письму на занятиях по рисованию // Дошкольное воспитание-2007. - № 8. – С.49-53.

10. Волкова Л.С. Логопедия: 5-е изд., учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Л.С. Волкова и др. – М.: Владос, 2009. – 703 с.
11. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Астрель, 2006. – 231 с.
12. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Сфера, 2009. – 324 с.
13. Воробьева В.К. Особенности связной речи дошкольников с моторной алалией / в кн.: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи – М.: МГПИ, 1982. – С. 55–64.
14. Выготский Л.С. Детская речь – М.: Педагогика, 2006. – 420 с.
15. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. Развиваем руки - чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. – Ярославль: Академия Развития, 2007. –192 с.
16. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
17. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М., 2006.
18. Грошенков И.А. Занятия изобразительным творчеством в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М.: ООО «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. – 223 с.
19. Данилова Л.А., Михайлова А.А. Школа рисования. Уроки кисточки. – М.: Олма Медиа Групп. Просвещение, 2009. – 167 с.
20. Деркунская В.А. Игровая образовательная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие. ФГОС. – М.: Педагогическое общество России, 2017. - 931 с.
21. Детская логопсихология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / Денисова О.А. и др.; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 175 с.

22. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
23. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия. – М.: Эксмо, 2014. – 288 с.
24. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
25. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. Драматизация как средство коррекции нарушений связной речи у старших дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 2. – С. 168–171.
26. Жулина Е.В., Медведская И.В. Логосказки как способ коррекции речевых нарушений у дошкольников. Учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2024. – 88 с.
27. Зинкевич-Евстигнеева Т.Б. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2016. – 320 с.
28. Золоткова Е.В., Бабий Т.В. Особенности развития моторного праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65(4). – С. 157–159.
29. Казьмин С.А. Идеи С.Л. Рубинштейна: деятельностный подход к изучению характера // Вестник славянских культур. – 2010. – С. 79–85.
30. Камаргос Е.К, Масьель Р.М. Значение психомоторики в образовании детей // Междисциплинарный основной научный журнал знаний. – 2016. – Т. 9. – С. 254–275.
31. Киняпина М.А. Исследовательская деятельность дошкольников на занятиях по изобразительной деятельности. Вопросы педагогики. 2020. - № 6–1. –С. 150–154

32. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2020. – 160 с.
33. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. – 96 с.
34. Крупенчук О.И. Уроки логопеда: Пальчиковые игры / Крупенчук О.И. – СПб.: Литера, 2022. – 32 с.
35. Лахмоткина В.И., Ястребова Л.А. Психолого-педагогические аспекты характеристики детей с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71(2). – С. 226–229.
36. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Альянс, 2013.
37. Ломакина О.С., Жулина Е.В. Значение театрализованной деятельности в коррекции речи у детей с ОНР // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 40(82). – С. 94–97.
38. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – СПб: Союз, 2005. – 192 с.
39. Методическое руководство по использованию нейропсихологических игр и приемов в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста / сост. И.В. Сергеева. – Новосибирск, 2018.
40. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
41. Мухина С.Н. К проблеме развития психомоторной сферы детей в современном дошкольном образовании // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 1. – С. 22–26.
42. Нейродефектологические приемы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: метод. пособие / авт.-сост. Е. И Боровая. – Екатеринбург, 2023. – 16 с.
43. Нищева Н.В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Методические рекомендации. Конспекты занятий. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2017. – 180.

44. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет). – СПб.: Детство-Пресс, 2013.
45. Общее недоразвитие речи у дошкольников: учеб. пособие для студентов вузов / сост. Н.П. Рудакова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – 212 с.
46. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
47. Привалова О.А. Театрализованная деятельность в логопедической коррекции нарушений связной речи дошкольников с общим недоразвитием // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 4. – С. 248–250.
48. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Нейропсихология и школа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 2. С. 116-122.
49. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук у дошкольников в нетрадиционной изобразительной деятельности. – СПб.: КАРО, 2018. – 160 с.
50. Рябова Е.И., Терентьев А.Е. Взаимосвязь физического и речевого развития у детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 122–126.
51. Савельева Е.А., Волковец А.К. Развитие творческой активности младших школьников на занятиях по изобразительной деятельности во внеурочной деятельности // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. - № 1 (41). – С. 44–47.
52. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1997.
53. Ушакова О.С. Связная речь // в кн.: Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1994.
54. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 48 с.

55. Филатова И.А. Принципы организации коррекционно-педагогического процесса в педагогических системах воспитания детей с нарушениями речи // Специальное образование. – 2002. – С. 34–35.
56. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей. – М.: В. Секачев, 2016. – 196 с.
57. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М.: 2000. – 142 с.
58. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1999. – С. 36–112.
59. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ. — М.: Просвещение, 1989. — 239 с.
60. Халезова-Зацепина М.Б., Грибовская А.А. - Лепка в детском саду. – М.: Сфера, 2015. – 16 с.
61. Ханова Т.Г., Семенова Е.В. Проблема «взаимодействия детей дошкольного возраста с мобильными устройствами // Economic Consultant. – 2019. – № 1. – С. 84–90.
62. Цветков А.В., Куршнир И.С. Нейрологопедия: к определению понятия // Международный научный журнал «Символ науки». 2021. - № 7. – С. 68-71.
63. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – М.: ВЛАДОС, 2008.– 176 с.
64. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

Учебное издание

Карантыш Галина Владимировна
Морозова Юлия Викторовна
Мисиров Динамутдин Несретдинович

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ

Подписано в печать 31.10.2024 г.
Бумага офсетная. Формат 60×84 ¹/₁₆. Тираж 300 экз.
Усл. печ. лист. 5,06. Уч.-изд. 4,0. Заказ № 9697.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1, тел (863) 243-41-66.