

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Ларионова М.А.

Приемы психологической коррекции, используемые при обучении родителей общению с детьми особой заботы

Социальные изменения, происходящие в обществе сегодня повлияли на все сферы жизни человека. Изменились или появились и новые ценности. Однако важными ценностями для человека остается благополучная семья, здоровье детей, бесконфликтное общение.

В тоже время темпы нашей жизни, необходимость зарабатывать деньги для обеспечения материального благополучия семьи и многие другие причины социального и психолого-педагогического характера ограничивают возможности родителей достаточное время уделять непосредственному (контактному) общению со своими детьми. Да и качество общения бывает невысоким, что приводит к нарушениям детско-родительских отношений.

Важным условием качественного, позитивного общения детей с родителями, обуславливающего создание психолого-педагогической здоровьесберегающей среды, на наш взгляд, является осознание родителями не только значения общения в развитии гармоничной личности, но и желание, сопряжённое с умением, выстраивать такое общение с ребёнком.

Особенно это значимо, если ребёнок имеет ограниченные возможности здоровья, воспитывается замещающими родителями (опекуны, приемные родители, усыновители и т.д.) или по другим признакам относится к группе детей особой заботы. Поскольку в этом случае ребёнок уже может иметь нарушения психологического здоровья, восстановить и сохранить которое под силу только ответственным родителям.

О.В.Хухлаева определяет психологическое здоровье ребёнка как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности, выделяя следующие условия его сохранения:

- наличие в семье единой ценностной основы, обеспечивающей непротиворечивость воздействий в отношении ребёнка;
- учет родителями индивидуальных особенностей детей;
- учет специфики нарушений психологического здоровья ребёнка (если таковое есть) [3].

Выше указанные условия с очевидностью вскрывают значение позитивного общения детей и родителей. Каким же образом возможно повышать психолого-педагогическую компетентность родителей?

Одной из форм профилактики и обучения родителей (лиц их заменяющих) общению с детьми может быть *семинар-тренинг*, в ходе которого обсуждаются вопросы возрастных и гендерных особенностей воспитания детей, типология нарушений психологического здоровья и условий его восстановления, проводятся упражнения на развитие навыков позитивного общения, гармонизации позитивного общения, организуются индивидуальные консультации с психологом.

В данной статье мы рассмотрим методику проведения нескольких упражнений, которые направлены на развитие указанных выше навыков, и которые могут быть включены педагогом-психологом в семинар-тренинг по формированию ответственного родительства [1].

Так, упражнение «Плюсы и минусы» может использоваться как в начале семинара-тренинга, так и в ходе, и в завершении его, позволяя отследить динамику обучения родителей применению позитивной лексики в общении с детьми, да и с другими членами семьи [3].

Психолог предлагает каждому участнику разделить чертой лист бумаги на две части. Затем в правой его части перечислить положительные качества своего ребёнка, а в левой - негативные его качества. Психолог просит обратить внимание на количество перечисленных качеств в каждой части листа. Далее, поясняется, что если оказалось, что негативных качеств перечислено больше, чем положительных, это свидетельствует о том, что в общении с ребёнком родитель чаще обращает внимание на отрицательные моменты, чем на положительные качества личности ребёнка. Это, в свою очередь, ограничивает доступ ребёнка к собственным ресурсам личности в стрессовых и напряжённых жизненных ситуациях, вызывает затруднения в проявлении доверия к окружающим людям.

Ребёнок в силу такого общения с родителями (замещающими родителями) испытывает

трудности в принятии себя, в развитии уверенности в себе и формировании позитивного «Я-Образа». Кроме того, он считает, что любовь и хорошее отношение со стороны других людей нужно заслужить. Выполнение данного упражнения способствует осознанию родителями того, что общение с близкими людьми (детьми, супругами) необходимо выстраивать на безусловном принятии друг друга. А оно может начаться, когда мы приучим себя видеть в себе, в детях и других людях, прежде всего, позитивные качества личности.

Затем рекомендуется использовать упражнение «Позитивное переформулирование», содержание которого направлено на развитие навыка позитивно мыслить и применять позитивную лексику в общении родителей с детьми [2].

Психолог обращает внимание опять на те качества, которые участниками уже были перечислены и предлагает подумать, где в жизни ребёнку может пригодиться то негативное качество, которое, как считает родитель, у него есть. Например, родитель указал, что его ребёнок непослушный. В беседе проясняется, когда же, с точки зрения родителя, ребёнок проявляет себя непослушным. Зачастую оказывается, что ребёнок стремится проявлять инициативу и делать всё сам, а родитель чрезмерно ограничивает эти проявления ребёнка, считая ребёнка непослушным. Можно подсказать родителям, что это качество может помочь ребёнку стать самостоятельным. Далее психолог предлагает переформулировать качество «непослушный» в положительное качество – «инициативный», активизируя группу участников семинара-тренинга к взаимопомощи. Далее каждый участник переформулирует выбранное качество своего ребёнка. В завершении упражнения обсуждаются чувства и мысли родителей, возникшие в ходе выполнения упражнения.

Затем можно предложить упражнение «Хороший ребёнок», целью которого является побуждение родителей к безусловному принятию своего ребёнка. Психолог предлагает родителям продолжить предложение «Хороший ребёнок - это...», затем предлагает выделять в предложении те качества хорошего ребёнка, которые совпали со списком положительных качеств, сделанного в упражнении «Плюсы и минусы». Как правило, оказывается, что большая часть качеств совпадает. В обсуждении делается вывод о важности принятия своего ребёнка, которое проявляется в осознанном выстраивании позитивного общения друг с другом. В завершении психолог обращает внимание на то, что, когда родители начинают общаться с ребёнком в позитивном ключе, ребёнок усваивает эти навыки тоже. А это, в свою очередь, позволяет восстановить и сохранить психологическое здоровье развивающейся личности.

Рассмотрение понятия «осознанное родительство», предложенное Р.В.Овчаровой, посредством реализации психологических упражнений будет способствовать повышению степени осознания отцом и матерью (или замещающими родителями) семейных ценностей, установок, ожиданий, позиций, чувств, родительского отношения и ответственности; понимание себя, своих реакций, мотивов родительского поведения, родительских мотивов, ценностей; понимание своего супруга, его реакций и мотивов семейного поведения; осознание своего родительского единства в воспитании и развитии личности ребёнка.

Таким образом, применение приёмов психологической коррекции в ходе проведения семинаров-тренингов будет способствовать обучению родителей способам правильного (позитивного) общения с детьми.

Список литературы

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?: пособие для родителей. – М.: АСТ, 2008. -138 с.
2. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства : учебное пособие. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с.
3. Хухлаева, О.В. [В каждом ребенке – солнце? Родителям о детской психологии](#): пособие для родителей. - М.: Генезис , 2009. – 317 с.

К вопросу о психологическом сопровождении дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

Почему в настоящее время так возрос интерес к дистанционному (или иначе – дистантному) обучению, чем оно лучше обычной формы надомного обучения, когда педагог приходит к ребенку и обучает его при непосредственном контакте? Чаще всего к достоинствам дистантного обучения относят возможность максимально индивидуализировать обучение: это и удобное для ребенка расписание, и необходимый темп работы, и создание «оптимального образовательного маршрута».

Дистантное обучение расширяет для детей с особыми образовательными потребностями границы образовательной среды. И в этом нам видится его главное преимущество. Если мы зададимся вопросом, для чего обучать детей – инвалидов, какова конечная цель их образования, то неизменно придем к выводу, что конечной целью является достижение ими максимально возможной самостоятельности как предпосылки для самореализации, они должны интегрироваться в обществе на уровне своих возможностей. И в этом плане обучение с помощью компьютера, самого совершенного информационного средства, дает возможность получать не только основное, но и дополнительное, и профессиональное образование, не выходя из дома. У ребенка, обучающегося дистанционно, расширяются возможности пользования электронными библиотеками, информационными фондами, каналами и увеличиваются способы доступа к ним. Следовательно, расширяется информационно-познавательное поле ребенка, позволяющее поддерживать его мотивацию, интерес и интеллектуальное развитие.

Однако в настоящее время вопросы организации дистанционного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья еще недостаточно проработаны. Анализ имеющихся источников по данной проблеме позволяет сделать заключение, что мы находимся на начальном этапе его исследования: работ мало, их содержание касается правовых основ, актуальности и наиболее общих рекомендаций по организации. Причем материалы практически повторяют все то, что написано о надомном обучении. Крайне мало содержательных материалов из опыта работы учителей, а тем более, психологов, в этой сфере.

В то же время достаточно актуально сегодня психологическое сопровождение дистанционного обучения, подразумевающее все виды профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития школьников в ситуациях дистанционного образования. Следует отметить, что из всех видов профессиональной психологической деятельности наиболее востребованной оказывается консультирование и просвещение. Так, например, консультирование и просвещение учителей в рамках психологического сопровождения может осуществляться по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения. Психолог может оценить, насколько полно та или иная программа учитывает различные психологические особенности детей; в какой степени методические приемы, предлагаемые учителем, соответствуют представлениям о технике эффективного коммуникативного воздействия. Консультативно просветительская работа может касаться проблем обучения, поведения или даже межличностного взаимодействия конкретного ученика с учителем.

При этом, просвещение учителей не должно напоминать ситуацию экзамена. Просветительская работа должна быть вкраплена в текущую деятельность учебно-методических объединений, тематических педсоветов, психолого-педагогических консилиумов и т. д. Причем, полезная для работы учителя информация должна подаваться очень дозированно, с тщательно отобранным содержанием. Например, проблема индивидуального подхода к учащимся может быть раскрыта в ходе комментирования или иллюстрирования основных принципов образования детей с ОВЗ.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья базируется на принципах специального образования, одним из которых (а на наш взгляд, основным) является принцип индивидуального подхода к учащемуся. Однако чтобы осуществить индивидуальный подход к ребенку-инвалиду, надо быть хорошо осведомленным в особенностях его развития и обучения. Эти особенности можно показать либо на актуальном для учителей материале, либо

воспользоваться примерами из области обучения детей с ДЦП и онкозаболеваниями, поскольку именно эти дети составляют большую часть школьников, находящихся на дистантном обучении.

Детский церебральный паралич возникает у ребенка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденности). Пожалуй, все учителя знают, что у ребенка с ДЦП, прежде всего, в той или иной степени выключена из деятельности важнейшая функциональная система — двигательная. Но не всем известно, что у этих детей нередко имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта, что может быть причиной недоразвития познавательной деятельности [2].

Довольно часто у них встречается изолированное снижение слуха на высокочастотные звуки (их слух можно сравнить со слухом пожилого человека). Этот факт уже сам по себе требует особой тщательности при выборе акустического демонстрационного материала. Но, кроме того, не лишним будет вспомнить слова выдающегося французского специалиста в области изучения слуха А.Томатиса, о том, что «звук может быть неординарным источником энергии». Высокочастотные звуки питают энергией наш мозг, в то же время, снимают мышечное напряжение и производят различную балансировку нашего тела. На этом основании классическая музыка может быть включена в ход занятий или выступать в качестве музыкального фона. Кстати, по словам того же А.Томатиса, музыка Моцарта в наибольшей степени содержит в себе высокочастотные звуки, подзаряжающие мозг [1].

Учителя, работающие с детьми с ДЦП, нередко сетуют на то, что эти дети не всегда одинаково проявляют себя в мышлении: иногда мыслят «хорошо», а иногда создается впечатление некой задержки мыслительных процессов. Такое явление связано с особенностями познавательной сферы детей с ДЦП. С одной стороны, у них недостаточно сформированы все виды мышления, что может быть связано с ограниченным запасом знаний и представлений об окружающей действительности за счет бедности практического опыта этих учащихся. И здесь общение с компьютером, использование образовательных программ и других полезных интернет-источников может, хотя бы частично, устранить дефицит знаний и представлений ребенка о мире.

С другой стороны, характерной особенностью мышления детей с ДЦП является нарушенная динамика мыслительных процессов. Наиболее часто наблюдается замедленность мышления (а иногда и инертность), недостаточная последовательность мышления, склонность к побочным ассоциациям. Инертность мышления проявляется в склонности ученика к шаблону, отсутствию каких-либо самостоятельных мыслей. Он затрудняется с ответом на вопрос, задержка речевой реакции существенно отличается от нормы, ответы кратки и односложны. Затруднено переключение мыслительного процесса на новые темы. Непоследовательность мышления проявляется в неустойчивости суждений. При выполнении ассоциативных заданий ученик может чередовать правильный и ошибочный способы. В то же время сохраняется способность к обобщению, усвоению инструкций, анализу. Зная об этих особенностях ученика, педагог, безусловно, сумеет подобрать задания, которые формируют умения давать развернутые аргументированные ответы, развивать креативность мышления, сохранять устойчивость способа рассуждений.

Если говорить об онкологически больных учащихся, то в работе с ними часто возникает проблема недостаточности учебной мотивации. И это вполне объяснимо: специфическая ситуация тяжелой болезни актуализирует у онкологических больных мотив «сохранения жизни», который становится главным побудительным и смыслообразующим мотивом их деятельности. Все остальное кажется бессмысленным, не имеющим самостоятельной ценности. Уход в себя, замкнутость, отчужденность, обеднение эмоциональной сферы, пассивность онкологических больных в значительной степени обусловлены сужением круга актуальных мотивов.

Повысить мотивацию таких учащихся может вера в свое будущее, которая должна исходить, в том числе, и от окружения. Поэтому в работе с онкологически больными детьми и подростками рекомендуется с большой тактичностью, формировать у них жизненную перспективу (спрашивать о планах после выздоровления, вдохновлять смелые мечты, ярко, насыщенно фантазировать по поводу будущего и т.п.). Очень важно создать детально проработанный положительный образ будущего, который будет притягивать ребенка. Материализация любых желаний начинается с представления конечной цели. И только потом

появляется стратегический и тактический план реализации этого образа, претворения его в реальность.

Эти действия не только могут свидетельствовать об индивидуальном подходе к ребенку, но и перекликаются с другим принципом обучения: принципом педагогического оптимизма. Суть его в том, что обучение ребенка следует рассматривать как одно из средств преодоления «социального выпадения». А чтобы ребенок не выпал из социума, надо помочь ему раскрыть потенциальные возможности. При этом оптимизм учителя должен базироваться не на «голой» вере, а на научных знаниях, которые могут быть им использованы или учтены в профессиональной деятельности. Даже простейшее владение информацией о том, что ДЦП, например, является непрогредиентным (непрогрессирующим) заболеванием позволит воспринимать любые ухудшения в общем состоянии ребенка как временные явления.

Для поддержания оптимизма нужно еще владеть знаниями о современных формах и методах обучения детей с ОВЗ. Современная педагогическая наука утверждает, что необучаемых детей нет, поскольку компенсаторные возможности человеческого организма очень велики. Но обучение детей с любыми нарушениями требует специальной педагогической техники, особых приемов и методов. Вот поэтому на смену стандартному классическому уроку, сегодня приходят нетрадиционные формы: видео-урок, урок-спектакль, урок-экскурсия, урок-эссе, интегрированный урок и др. А в дистантной форме обучения появляются: телекоммуникационный проект, диалоговая технология, телеконференция и мн. другое, причем с учетом специфики обучающихся.

Обобщая все вышесказанное, еще раз подчеркнем основную мысль, нашедшую отражение в данной статье. Дистанционное обучение – это разновидность надомного обучения, но с гораздо большим арсеналом возможностей для детей-инвалидов. И сегодня одним из важных вопросов, связанных с дистанционным обучением, является вопрос организации и содержательного наполнения психологического сопровождения дистанционного образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Мы не ставили перед собой цели осветить все стороны работы психолога в рамках сопровождения. Мы лишь показали на примере консультативно-просветительской деятельности небольшие фрагменты возможного варианта работы. Многие методологические аспекты сопровождения (структура, основные теоретические подходы, модели и пр.) остались за рамками обсуждения и ждут своего часа.

Литература

1. Азова, О.И. Метод Альфреда Томатиса [Электронный ресурс] / О.И.Азарова//Сайт Логомед Прогноз. Режим доступа: <http://logomedprognoz.ru/metod-tomatisa.html>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. Н. М. Назаровой. - 10-е изд., стер. - М.: Академия, 2010. - 395 с.

Беккер О.В.

Содержание логопедической работы в школах и классах для детей с умственной отсталостью

Логопедическая работа в школах для детей с умственной отсталостью занимает важное место в коррекционно-образовательном процессе. Данный факт обусловлен тем, что нарушения речи, отмечающиеся у этих учащихся, являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие умственно отсталого ребенка, снижают эффективность его обучения.

Как известно, для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем у школьников с умственной отсталостью отмечается органическое поражение коры головного мозга. Это приводит к возникновению разнообразных речевых расстройств. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимают содержание сообщений окружающих.

Для обучающихся с умственной отсталостью типичны запаздывание и замедленный темп развития речи, ограниченный и не соответствующий возрастным нормам активный и пассивный словарь, отклонения в формировании фонетического, фонематического и грамматического строя языковой системы. Кроме того, у значительной части учеников рассматриваемой категории могут иметь место дизартрия, ринолалия, алалия, афазия, заикание и др.

Нарушения устной речи еще более усугубляют недоразвитие познавательной деятельности, затрудняют овладение грамотой и в большинстве случаев ведут к нарушениям процесса письма.

Важно подчеркнуть, что при умственной отсталости оказываются несформированными все операции речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в общении; нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

Обучение в специальной (коррекционной) школе оказывает решающее воздействие на психическое развитие детей с умственной отсталостью. Под его влиянием происходит как общее, так и речевое развитие обучающихся: увеличивается и уточняется лексикон, совершенствуется умение пользоваться уже имеющимися грамматическими формами и происходит овладение новыми, уточняется звуковой состав слова, развиваются навыки звукового анализа и синтеза.

Своевременное и целенаправленное устранение у этих детей нарушений речи способствует развитию умственной деятельности, усвоению школьной программы, всестороннему развитию и воспитанию личности.

Содержание обучения по всем учебным предметам и коррекционным курсам имеет практическую направленность.

Специальная общеобразовательная школа готовит своих воспитанников к непосредственному включению в жизнь, трудовую деятельность в условиях современного производства и помогает выпускникам стать полезными членами общества.

Преодоление нарушений речи умственно отсталых обучающихся требует организации специальной логопедической работы. В этой связи в Базисном учебном плане коррекционной школы предусмотрены часы логопедических занятий. Однако программы таких занятий с детьми с умственной отсталостью не существует. Соответственно, отмечается объективная необходимость определить содержание коррекционной работы учителя-логопеда с учащимися рассматриваемой категории.

Нами была предпринята попытка определить основное содержание и направления логопедической работы с учётом особенностей психофизического развития детей с умственной отсталостью, а также в соответствии со спецификой и объёмом программного материала по дисциплинам языкового цикла [2]. Так, мы подготовили программу логопедических занятий в школах для детей с умственной отсталостью.

Данная программа имеет под собой методологические и теоретические основания. В качестве одного из таких оснований могут выступать принципы, определяющие построение, реализацию программы и организацию работы по ней:

- принцип гуманизма – вера в возможности ребенка. Это предусматривает обеспечение в коррекционной работе субъективного, позитивного подхода к каждому обучающемуся;
- принцип деятельностного подхода – при организации коррекционно-развивающей работы необходима опора на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту;
- принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие. В основе этого принципа лежит учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций;
- принцип поэтапного формирования умственных действий. Становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, т.е. интериоризируется. Поэтапное формирование умственных действий особенно важно в работе со школьниками с умственной отсталостью вследствие недоразвития у них мыслительной деятельности;
- принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития» ребёнка. Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной

работе проводится с учетом психологических особенностей детей данной категории. Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале;

- онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе;
- патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения речи. Во многих случаях сходные симптомы речевых нарушений обусловлены различными причинами;
- принцип комплексности – речевые нарушения имеют единые механизмы и тесно связаны между собой. В этой связи логопедическое воздействие должно быть направлено на устранение всего комплекса речевых нарушений;
- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма. Нарушения речи различаются не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер речевых нарушений у детей с умственной отсталостью зависит также от этапа овладения этими навыками.

Цель предлагаемой нами программы заключается в определении содержания логопедической работы с детьми, имеющими умственную отсталость, а также создание оптимальных, наиболее благоприятных условий для коррекции нарушений устной и письменной речи этих учащихся.

Основные задачи программы:

1. Развитие артикуляционной моторики, фонетико-фонематических процессов, грамматического строя языковой системы в ходе преодоления у школьников нарушений устной и письменной речи;
2. Обогащение и активизация словарного запаса детей, развитие коммуникативных навыков учащихся;
3. Создание условий для коррекции и развития познавательной деятельности учащихся (общеинтеллектуальных умений, учебных навыков, слухового и зрительного восприятия, памяти, внимания, фонематического слуха) и общей координации движений, мелкой моторики.

Данная программа построена по линейно-концентрическому принципу и предполагает повторение как лексической и грамматической тематики, так и тем программного материала по дисциплинам языкового цикла [2] с постепенным наращиванием сведений по каждому разделу.

Ядро подготовленной нами программы составляет календарно-тематический план и описание содержания коррекционно-логопедического воздействия.

Ниже представим содержание логопедической работы с учащимися 1 класса с учётом того, что занятия с этими детьми проводятся 4 раза в неделю.

Коррекция звукопроизношения. Развитие ручной моторики. Развитие ритма. Развитие дыхания. Развитие речевого дыхания и голоса. Развитие артикуляционной моторики. Развитие слухового внимания и восприятия. Развитие слухового восприятия и внимания. Постановка звуков. Автоматизация звуков. Дифференциация звуков.

Развитие ручной моторики. Необходимость развития ручной моторики у детей с умственной отсталостью, особенно страдающих дизартрией, обусловлена тесным взаимодействием ручной и речевой моторики. Морфологическое и функциональное формирование речевых зон совершается под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от рук. Совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и вследствие этого – развитию речевой функции. С детьми проводятся пальчиковые игры без речевого сопровождения. Можно также использовать упражнения, сопровождающиеся стихотворениями, и известные народные «пальчиковые» игры. Обращается внимание на кинестетическую и кинестетическую организацию движений. Упражнения проводятся в течение 3-5 минут на каждом занятии.

Развитие ритма. Данная работа подготавливает детей к работе над слоговой структурой слова, над ударением, интонационной выразительностью. Сначала тренируют детей на восприятие и правильное воспроизведение звеньев из одинакового количества ударов. Далее даются сочетания звеньев, состоящих из разного количества ударов.

Развитие дыхания. Проводится работа над развитием выдоха без участия речи. Воспитывается нижнегрудное, диафрагмальное дыхание.

Развитие речевого дыхания и голоса. После того как у детей сформирован плавный длительный выдох, вводятся голосовые упражнения. Обращается внимание детей на различную силу, высоту, тембр голоса.

Развитие артикуляционной моторики. Вначале предлагаются упражнения на развитие мышц лица. Это обусловлено тем, что у первоклассников с нарушением интеллекта, особенно при дизартрии, отмечается слабый тонус лицевых мышц. Мимика лица невыразительная. Затем проводится работа над развитием движений языка, губ, челюстей. Предлагаются артикуляционные упражнения как на статическую, так и на динамическую координацию движений. Проводится работа по уточнению положения губ, языка, участия голосовых связок при произнесении различных звуков.

Развитие слухового внимания и восприятия. Такая работа подготавливает учащихся к различению на слух слов, слогов, звуков. В процессе реализации работы по этому направлению необходимо использовать игровые упражнения.

Развитие слухового восприятия и внимания. У учащихся с нарушением интеллекта часто отсутствует интерес, внимание к речи окружающих, что является одной из причин недоразвития речевого общения. В связи с этим важно уже на самом начальном этапе логопедической работы развивать у детей интерес и внимание к речи, установку на восприятие речи окружающих.

Вся вышеуказанная работа относится к предварительному этапу устранения нарушений звукопроизношения. Этот этап является более продолжительным и характеризуется качественно иным содержанием, чем в массовой школе. Чаще всего имеет место в первом классе коррекционной школы (как добукварный, так и в букварный период), но в зависимости от нарушения произношения может проводиться и в следующих классах.

Постановка звуков. Данный этап работы занимает много времени и вызывает большие трудности. Это связано с особенностями высшей нервной деятельности (трудностями перестройки старых условно-рефлекторных связей), психологическими особенностями детей с нарушением интеллекта, нарушением у них артикуляционной моторики, а также недоразвитием слуховой дифференциации звуков. При постановке звуков необходима максимальная активизация ощущений и восприятий разной модальности зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных, тактильно-вибрационных ощущений. Реализацию данного этапа целесообразно начинать с букварного периода, в соответствии с изучаемой буквой в классе.

Автоматизация звуков. Этот этап работы очень длительный. Автоматизация звуков происходит в слогах, словах, словосочетаниях, на материале чистоговорок, предложений, связной речи. На этом этапе проводится работа и над сложными формами звукового анализа и синтеза. У учащихся должно быть сформировано умение выделять звук из слова, определять его место по отношению к другим звукам. В процессе автоматизации следует проводить работу и над просодической стороной речи.

Дифференциация звуков. Этот этап коррекционной работы является обязательным и принципиально значимым. Это обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения у школьников с умственной отсталостью. Особенно важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, которые чаще всего нарушаются учащимися рассматриваемой категории. Определена следующая последовательность дифференциации звуков: б-п, д-т, з-с, ж-ш, с-ш, з-ж, ц-с, ч-т, ч-щ.

Развитие лексического строя речи. Обогащение словарного запаса школьников с умственной отсталостью целесообразно осуществлять на материале следующих тем: «Сезонные изменения в природе», «Школа», «Классная комната», «Учебные вещи», «Игрушки», «Семья», «Одежда», «Обувь», «Овощи», «Фрукты», «Комнатные растения», «Домашние животные», «Дикие животные», «Птицы», «Охрана здоровья». Развитие лексики может проводиться в следующих направлениях: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, расширение семантики слова. Детям следует предлагать называние предметов, характеристику их по цвету, форме, размеру, вкусу, запаху. Важно сравнение двух предметов, нахождение сходных и отличительных признаков. Важно практиковать простейшие обобщения предметов. Должна иметь

место классификация предметов - вначале по образцу и показу, потом со словесной инструкцией. Необходимо осуществлять уточнение значений обобщающих слов (овощи, фрукты, посуда, мебель, транспорт и т.д.).

Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образов.

Расширение и обогащение словаря учащихся с нарушением интеллекта должно быть тесно связано с развитием грамматического строя речи.

Развитие грамматического строя речи. В младших классах коррекционной школы развитие грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях: формирование глубинной и поверхностной структуры предложения, развитие навыков словоизменения и словообразования, развитие связной речи. В процессе логопедической работы над формированием структуры предложения необходимо учитывать этапы формирования умственных действий, выделенные П.Я. Гальпериным (формирование действия во внешнем, в речевом, во внутренних планах) [1].

Работа над усвоением форм слова должна проводиться с использованием игровых приемов, картинок, вопросов и т.д. Важно обеспечить знакомство детей с предложением как с выражением законченной мыслью.

Как было отмечено выше, очень важным является развитие у учащихся навыков словоизменения и словообразования. В процессе этой работы обращается внимание на изменение существительного по числам. Работа над усвоением форм слова проводится с использованием игровых приемов, картинок, вопросов и т.д. Формирование каждой грамматической формы осуществляется поэтапно: определение значения грамматической формы на материале ряда словоформ, выделение звукового обозначения морфемы на основе сравнения ряда словоформ, буквенное обозначение выделенной морфемы на основе сравнения ряда словоформ, самостоятельное конструирование словоформы (с использованием картинок, исходной формы слова).

Формирование связной устной речи. Важно практиковать участие детей в беседе, театрализации (имитация и пересказ), играх-драматизациях (сначала заучиваются целиком короткие стихотворные тексты, затем воспроизводятся по ролям). Использование приемов театрализации способствует совершенствованию эмоциональности речи, развивает интонационную выразительность, обогащает словарь, формирует грамматический строй речи, активизирует речевую деятельность в целом.

В процессе работы ребенок с умственной отсталостью должен научиться слушать и понимать вопросы, сам задавать вопросы (сначала ставят вопросы по картинке, после предварительной беседы; затем предлагается задавать вопросы по картинке, а далее - без использования картинки), правильно, точно, в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на них. Нужно обеспечить развитие вопросно-ответной, диалогической речи, связного высказывания. Необходимо также осуществлять развитие у школьников умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное; формирование способности удерживать смысловую программу в памяти; формирование навыков смыслового программирования.

В младших классах коррекционной школы сначала целесообразно проводить работа над повествованием, затем над описанием. В связи с различной семантической структурой текстов в процессе логопедической работы необходимо отдельно отрабатывать внутреннее (смысловое) программирование и языковое оформление текста-повествования и текста-описания.

Развитие связной речи проводится в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картинок, пересказ по сюжетной картинке, пересказ без опоры на картинки, рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ по сюжетной картине, самостоятельный рассказ.

Подведем итог. Логопедическая работа является одним из центральных звеньев в системе обучения школьников с умственной отсталостью. От верного определения содержания данной работы во многом зависит успешность преодоления речевых нарушений, присущих детям рассматриваемой категории. Программа, раскрывающая суть коррекционно-логопедического воздействия, должна, на наш взгляд, включать следующие разделы: коррекция звукопроизношения; развитие ручной моторики; развитие ритма; развитие дыхания; развитие

речевого дыхания и голоса; развитие артикуляционной моторики; развитие слухового внимания и восприятия; развитие слухового восприятия и внимания; постановка, автоматизация дифференциация звуков; развитие лексического и грамматического строя речи; формирование связной устной речи.

Литература

1. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии. Учебное пособие / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
2. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы / А.А. Айдарбекова, В.М. Белов и др.; под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2010. – 196 с.

Бисева Т. Н.

Участие родителей в развитии детей с детским церебральным параличом

В настоящее время все более актуальной становится проблема медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Основной задачей является их социальная адаптация и интеграция в общество, включение в общественно полезную деятельность.

Большинство детей с нарушением ОДА (89%) страдают детским церебральным параличом (ДЦП). Все они нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности. Детский церебральный паралич – это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка. За последние годы оно стало одним из наиболее распространенных заболеваний у детей. В среднем 6 из 1000 новорожденных страдают церебральным параличом (от 5 до 9 в разных регионах страны).

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в ранний период развития плода. При этом наиболее страдают большие полушария головного мозга, которые регулируют произвольные движения, речь и другие корковые функции.

Отечественные ученые (Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, Е.Ф. Архипова и другие) доказали необходимость специального обучения и воспитания детей с церебральным параличом, начиная с первых месяцев жизни. Они разработали задачи, содержание и методы коррекционной работы в младенческом, раннем и дошкольном возрасте и показали ее эффективность при условии раннего начала и адекватности коррекционного воздействия.

Предметно-практическая и игровая деятельность, осуществляемая с помощью взрослого, стимулирует сенсорно-моторное поведение и голосовые реакции ребенка. Различные приспособления для фиксации головы, туловища и конечностей применяются с целью облегчения функции артикуляционного аппарата, тренировки зрительно-моторной координации и других реакций. Комплексы упражнений для стимуляции двигательного-кинестетического анализатора, позволяют сформировать управление артикуляцией, развить навыки самоконтроля и адекватной самооценки действий, которые совершает ребенок. Опора на другие сохранные анализаторы (зрительный, слуховой и т.д.), позволяет обеспечить самоконтроль и четкость движений.

Все родители должны заниматься развитием своих детей с ДЦП в условиях семьи, даже если есть возможность использовать усилия разных специалистов.

У детей с ДЦП необходимо с первых дней целенаправленно формировать потребность в общении, используя различные средства коммуникации. Более ранними являются экспрессивно-мимические средства общения: взгляды, мимика, жесты, вокализации. С помощью этих средств, взрослые выражают внимание и интерес к ребенку, доброжелательность и общее расположение. Ситуативно-личностное общение со взрослыми занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни ребенка.

Однако такое общение затруднено из-за рефлексорно-двигательной патологии: ребенку трудно повернуть голову в сторону взрослого, остановить взгляд на его лице, уловить мимику и жесты. Поэтому взрослому необходимо стараться попасть в поле зрения ребенка и помнить, что

зачастую ребенок с ДЦП воспринимает адресованную ему речь, даже когда не смотрит на партнера.

Мимика взрослого, лицевой массаж и моделирование мимических движений ребенка способствует развитию его мимики. Взрослый должен сопровождать проведение лицевого массажа речью, при этом изображая различные мимические реакции и воспроизводя такие же на лице ребенка. Например, можно в процессе массажа слегка сдвинуть пальцами лобную мышцу – «нахмурить брови», поднять брови – «удивление», собрать губы в трубочку – «неудовольствие». При этом следует стимулировать развитие чувствительности: попадать в поле зрения ребенка, поглаживать его, пытаться привлечь внимание к ярким звучащим игрушкам.

Развитию ориентировочной реакции помогают традиционные игры с прятаньем, поиском и нахождением предметов, сопровождаемые короткими словами и восклицаниями. При этом взрослый как бы «заражает» ребенка своей эмоциональной реакцией, создавая ассоциативные связи между эмоциями и конкретными объектами. В результате этих действий ребенок начинает узнавать окружающие предметы. Пока ребенок не начал опознавать предметы в действительности, нецелесообразно использовать книжки и картинки.

На втором году жизни каждый ребенок должен быть вовлечен в предметно - манипулятивную деятельность, которая становится ведущей. У детей с ДЦП становление предметно - манипулятивной деятельности задерживается в связи с нарушением формирования хватательной функции руки. Для развития сенсомоторной координации полезно привлекать внимание ребенка к его собственным рукам, используя пальчиковые игры. Развитие способности к манипуляции предметами следует проводить систематически, обязательно на положительном эмоциональном фоне. Нужно чаще брать малыша на руки, расправлять его ладони (для снятия спастичности можно использовать легкую вибрацию – потряхивание кистей рук, поколачивание их пальцами), манипулировать руками малыша в поле его зрения, пытаться вкладывать в руки ребенка предметы разной формы и фактуры, формируя при необходимости сначала пассивный их захват вторым – пятым пальцами, затем с привлечением первого пальца и далее – щипцеобразный захват. Манипуляции следует переводить в предметно-практическую деятельность, сопровождаемую элементарной речью, а далее – в игровую.

Необходимо обратить особое внимание родителей на развитие зрительного и осязательного восприятия фактуры поверхности предметов – различение гладкой и ворсистой, жесткой и упругой, сухой и мокрой поверхности и т.д.

Для развития коммуникативных потребностей можно посоветовать родителям следующие виды взаимодействия с ребенком:

- Берите ребенка на руки и подносите к окну, к различным предметам, которые могут его заинтересовать. По возможности следует гладить рукой ребенка интересующий его предмет, если он сам не пытается его потрогать.
- Организуйте уголок с предметами, привлекательными для ребенка, на ковре, лежащем на полу. Здесь может быть плотная подушка в ярком чехле, упругий валик, на котором можно слегка покачивать лежащего на животе ребенка, 2-3 игрушки, которые периодически по одной заменяются. Взрослый переносит ребенка в этот уголок и играет там с ним. В дальнейшем взрослый подготавливает уголок к игре на глазах у малыша, но берет его играть лишь после того, как ребенок каким-либо образом продемонстрирует свое желание попасть на коврик. Если ребенок не заинтересовался, можно попытаться привлечь его новой игрушкой, либо звучащим инструментом.
- Обучайте ребенка нажимать на кнопки любых осветительных приборов (настольная лампа, ночник, елочная гирлянда) кулаком или ладонью, а в дальнейшем можно закрыть кнопку футляром с круглой прорезью, чтобы ребенок мог нажать на нее только пальцем. Маленьких детей часто интересуют забавы со световыми сигналами. Дети стремятся включить свет, и это можно использовать как для стимуляции делового общения, так и для развития движений рук. Нажатие кнопки большим пальцем способствует его отведению, что необходимо для развития хватательной функции, нажатие другими пальцами развивает ручную моторику.
- Играйте с ребенком карманным фонариком, если его не пугает темнота. Это заинтересует малыша и будет способствовать развитию фиксации взора и прослеживания

- Манипулируйте со звучащими игрушками и предметами, которые также могут привлекать ребенка. Взрослый может производить различные действия с игрушками в поле зрения ребенка, привлекать его к действиям с игрушкой, помочь дотронуться до игрушки, погладить ее, стукнуть, отодвинуть, взять, покачать, потрясти и т.д. Эти действия сопровождаются речью взрослого, пением, выразительными эмоциональными реакциями.
- Держите ребенка на руках и как бы от его имени общайтесь с другим человеком.

Постепенно ребенок учится соотносить жесты и предметы со словами взрослых, т.е. понимать речь. Речевыми средствами общения ребенок начинает пользоваться только тогда, когда уже достаточно хорошо владеет экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами. Для формирования речи очень важно развивать ранние формы общения, основанные на эмоциональном контакте и совместной деятельности взрослого с малышом.

По мере того, как ребенок начинает различать и опознавать отдельные предметы, становится возможным узнавание этих предметов на картинках. Наиболее подходящими для занятий с малышом являются прочные книжки-раскладушки, в которых на каждой странице изображен отдельный предмет или действие (например, кошка спит, кошка умывается, кошка лакает молоко). При этом взрослый предлагает ребенку звукоподражания, подкрепляет их эмоциональными интонациями и стимулирует проявление аналогичной реакции у ребенка. Занятия с книжкой, являются для ребенка предметно-практической деятельностью, и если он спонтанно не начинает привлекать свои руки, то взрослому следует научить его показывать изображения.

Ребенка с ДЦП необходимо обучать играм с игрушками. Подбирать игрушки следует так, чтобы ребенок имел возможность манипулировать ими. Особое значение имеют куклы и машинки. Полезны куклы с мягким туловищем, позволяющим моделировать максимум движений – сгибание и разгибание конечностей, кивание головой, сидение, ходьбу и т.д.

В дошкольном возрасте сюжет игры во многом определяется наличием игровых предметов, поэтому для развития игровой деятельности нужно обеспечить ребенка наборами игрушечной мебели, посуды, медицинских инструментов и т.д. Для игр с машинками необходим строительный материал, позволяющий разворачивать те или иные игровые сюжеты. По мере овладения словарем становится возможным переименование предмета в игре, а в дальнейшем полное замещение предмета словом. Этот процесс тесно связан с развитием абстрактного мышления и формированием словарного запаса. Для стимуляции данного процесса необходим некоторый дефицит игровых предметов, чтобы возникала необходимость их замещения.

Неловкость пальцев малыша свидетельствует о недостаточном развитии мелкой моторики. Мелкая моторика – это согласованные движения пальцев рук, умение ребенка «пользоваться» этими движениями – держать ложку и карандаш, застегивать пуговицы, рисовать, лепить. Головной мозг (его высшие корковые функции) и руки (кончики пальцев) связаны между собой теснейшим образом. Ребенок со скованными движениями неумелых пальцев отстает не только в психомоторном развитии, у него возникают проблемы с речью.

Работу по развитию пальцевой моторики следует проводить систематически 2 - 3 раза в день по 3 – 5 минут, а пальчиковую гимнастику в комплексе с артикуляционной в специально отведенное в течение дня время.

Специалистами в области коррекционной педагогики разработано множество игр и упражнений, которые могут легко освоить родители ребёнка с ДЦП. Например, *игры и упражнения с платочком*:

1. Пальчиковая гимнастика

Цель: учить сдвигать прямые пальцы, захватывая одновременно платок и удерживая его между пальцами одной руки; развивать зрительную ориентацию.

- На столе лежит платок в развернутом виде.
- Ребенок кладет руку (сохранную) на середину платка ладошкой вниз, все пальчики раздвинуты.
- На слова взрослого: «Дружно пальчики сведи, И платок в ладонь возьми»
- ребенок сдвигает пальцы, удерживая платочек между пальцами. То же самое проделывает другой рукой.

Усложненный вариант: упражнение выполняется обеими руками одновременно, используя два платочка.

2. Игры и упражнения, развивающие пространственную ориентировку

«Складывание (или сгибание) платочка по прямой»

Цель: Учить складывать платочек в горизонтальном и вертикальном направлении двумя руками; зрительно соотносить углы и стороны; развивать пинцетный тип захвата.

Оборудование: платочки (25X25 см) красного, синего и зеленого цвета; пластмассовые крючки соответствующего цвета; скрепки.

– На столе перед ребенком лежит развернутый платок.

– Взрослый говорит слова:

Ну, платочек, потрудись,

Пополам скорей сложишься,

одновременно показывает способ действия: большим и указательным пальцами захватывает два нижних уголка платка и складывает его пополам, соотнося нижние уголки с верхними.

– Затем произносит слова: *«Наш платочек потрудился – В половинку превратился»*

– Проводит ладонью по сложенному платку.

По аналогии платочек складывают по горизонтали сверху вниз, а по вертикали справа налево и наоборот.

Усложнение: детям предлагается зрительно определить середину линии сгиба, закрепить место скрепкой и повесить на крючок, соответствующий цвету платочка.

3. Игры и упражнения, направленные на развитие ручных умений

«На ветерок»

Цель: развивать ручную умелость; учить практическим действиям; формировать подражательные движения рук.

Оснащение: платочки, прищепки, фиксированная веревка.

– На столе перед ребенком лежит развернутый платок.

– Взрослый предлагает поиграть с платочком и говорит: «Я буду говорить слова и показывать действия, а ты, подражай моим движениям и делай с платочком то же, что делаю я».

Чисто, чисто мы стираем – трем платочек между кулачков;

Прополощем – держим платок в одной руке, имитируем полоскание (из стороны в сторону);

Отжимаем – складываем платочек пополам и отжимаем обеими руками;

А теперь – за уголок – берем платок за уголок;

И сушить на ветерок – закрепляем прищепкой на веревке.

Взрослый знакомит детей с различными вариантами вешания платка на веревке:

- за один уголок (закрепить одной прищепкой);

- за два уголка (две прищепки соответственно);

- перекинуть платок пополам, зрительно найти середину сгиба и закрепить в этом месте одной прищепкой.

Предлагает ребенку развестись платочки как он хочет.

4. Игры и упражнения, развивающие зрительное восприятие цвета, величины

«У платочка свой крючок»

Цель: учить складывать платок вчетверо по периметру и диагонали, развивая зрительно – двигательную координацию обеих рук при соединении сторон и углов платка; фиксировать зажимом цент сгиба; правильно соотносить по цвету.

Оснащение: платочки пяти цветов: красный, синий, желтый, зеленый, белый; пять пластмассовых крючков такого же цвета; зажимы (можно использовать те, что для бумаги) на каждый платочек.

– Взрослый вместе с ребенком рассматривает атрибуты игры и предлагает поиграть с платочками.

– Говорит четверостишие и демонстрирует последовательность выполняемых действий:

Вот платочек – берет платок и кладет его перед собой в развернутом виде.

Вот крючок – прикрепляет его к планшету.

И зажим в придачу – берет зажим в руки и разжимает его.

Я сверну платок вот так – складывает платочек по периметру, центр сгиба закрепляет зажимом.

Но, в карман не спрячу – вешает сложенный платочек с зажимом на крючок, который соответствует цвету платка.

– Предлагает ребенку сделать то же самое.

Во втором варианте платок складывается по диагонали (с угла на угол).

5. Использование платочков в сюжетно-ролевых играх

Игра «Стирка»

Цель: разнообразить игровые действия с платочками; продолжать развивать подражательные действия рук; закреплять усвоенные навыки; совершенствовать двигательную активность обеих рук.

Оснащение: платочки, тазики с водой, мыло, прищепки, фиксированная веревка, утюги.

– Взрослый читает стихотворение:

Я один у мамы сын –

Нет у мамы дочки.

Как же маме не помочь –

Постирать платочки?

Мыло пенится в корыте,

Я стираю, посмотрите.

– Рассматривает вместе с ребенком атрибуты игры и предлагает «помочь» маме.

– Вместе с ребенком обговаривает последовательность действий:

- намочить платочек;
- намылить;
- потереть между кулачками несколько раз;
- отжать;
- прополоскать;
- повесить сушить.

– Показывает новый способ вешания платочков на веревку: зажимается прищепкой платочек за один уголок к веревке, следующий платочек своим уголком соединяется с параллельным уголком первого платка и фиксируется одной прищепкой и т.д.

Все платочки сушатся на одной веревке, одним уголком соединены с уголком предыдущего платка.

Пальчиковый тренинг должен быть разнообразным, эмоционально-приятным, неутомительным и динамичным. С большим увлечением дети выполняют двигательные упражнения с использованием нетрадиционного материала. Такие задания превращаются в занимательную игру: «пальчики-музыканты», «пальчики-фокусники», «пальчики-путешественники» и т.п. Интерес и яркий эмоциональный настрой у детей вызывают пальчиковые игры на бумаге. Рисовать можно не только кисточкой, но и пальчиками, косточками, камешками, ракушками, пуговицами, веревочками. Появление картинок, с помощью этих материалов радуют детей. Коррекционная работа по развитию детей с ДЦП должна осуществляться длительно, ежедневно, количество игр должно увеличиваться, а задания усложняться.

Главное, что должен знать и чувствовать ребенок - в огромном и не всегда дружелюбном мире есть маленький островок – его семья, где он чувствует себя не только защищенным и любимым, но и способным на преодоление. Родители должны помнить: каждый ребенок обязательно станет взрослым, и от нашей помощи и поддержки зависят его успехи. А в будущем своевременно оказанная коррекционная помощь позволит ребенку успешно интегрироваться в среду сверстников и стать активным членом общества.

Литература

1. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - Москва. АСАДЕМА.2001, 192 с.
2. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. - Санкт-Петербург: Детство – пресс, 2003, 160с.

3. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у детей с ДЦП. - СПб, 2004, 320с.
4. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. - Москва.1985, 192с.
5. Пасечник Л.П. Коррекция физического развития детей с ДЦП. //Здоровье школьника. - №2. 2008, 92с.
6. Малашина Н.А. Использование игр и упражнений в развитии ручных умений у дошкольников с детским церебральным параличом (спастическая диплегия). //Коррекционная педагогика. - №5. 2007, 82с
7. Ерошина С.Т. Семейный клуб «Школа дошколят»; пальчиковый игротренинг (нетрадиционные приемы). //Логопед. - №8.2008, 128с.

Викжанович С.Н.

Особенности формирования словаря синонимов у дошкольников с общим недоразвитием речи

Анализ речевой продукции дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) различного генеза свидетельствует о значительных трудностях в использовании лексических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах, стойком аграмматизме. Специфика нарушений лексики детей с речевой патологией определяется структурой речевого дефекта, возрастом, социально-культурными и другими факторами.

В логопедической литературе неоднократно поднимался вопрос об особенностях организации лексико-грамматического строя речи детей с алалией, дизартрией и ринолалией (Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Г.В. Чиркина и др.).

Рассматривая структуру речевой деятельности детей с алалией, Т.Д. Барменкова, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина и др. отмечают негативное влияние несформированности языковых знаков и ограниченности языковых средств на формирование словаря синонимов.

Бедность словарного запаса у дошкольников с дизартрическими расстройствами объясняется несовершенством парадигматических и синтагматических отношений (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова и др.).

Процесс овладения словарным запасом при ринолалии зависит от сформированности операций выбора и комбинирования фонетических и фонематических языковых единиц (Г.В. Чиркина).

Как подчеркивают авторы, одной из сложных проблем речевого онтогенеза и дизонтогенеза является проблема формирования синонимии. Проведённое нами исследование синонимии у детей 5 лет с нормальным речевым развитием и ОНР, обусловленного ринолалией, дизартрией, алалией позволило выделить как общие, так и специфические типы ответов.

К общим типам ответов можно отнести следующие:

- правильные ответы, например, *«морозно» - «холодно»;*
- ответы, ситуативно близкие стимулу, например, *«торопиться» - «бежать»;*
- ответы, семантически близкие стимулу, например *«врач» - «санитар»;*
- антонимы с частицей «не», например, *«танцевать» – «не танцевать»;*
- подбор однокоренных слов, например, *«трудиться» – «трудное»;*
- ответы, связанные со словом-стимулом синтагматическими связями, например, *«бить» – «палкой»;*
- повторы слова-стимула;
- отказ от ответа после неоднократного предъявления слова-стимула.

Дети с нормальным речевым развитием зачастую подбирали несколько синонимов к одному слову-стимулу, например, *«трудно» – «нелегко», «тяжело»,* что свидетельствует о начале усвоения многозначности слова.

Дошкольники с речевой патологией, как правило, воспроизводили только по одному синониму на слово – стимул. К специфическим типам ошибок, характерными для детей с ОНР

были отнесены: подбор слова по фонетическому сходству, например, «*здание - задание*»; синтагматические ответы, например, «*печаль*» – «*когда плакать хочется*»; случайные ответы, например, «*неспелый*» - «*гнилой*»; неологизмы.

Все указанные ошибки подтверждают у детей с ОНР недостаточность понимания лексического значения слова, затруднения в его дифференцировках, недостаточность осознания поставленных задач.

В целом, результаты проведённого исследования синонимии у детей с ОНР (III уровень) позволили сделать следующие выводы:

1. Подбор синонимов у детей с нормальным речевым развитием оказался более трудной задачей, чем подбор антонимов к искомому слову-стимулу. Правильное выполнение задания во всех возрастных группах значительно доминировало над другими типами ответов.

2. У исследуемых с ринолалией задание на подбор синонимов вызвало определённые трудности, что выражалось в большом количестве однокоренных ответов, а также в подборе антонимов и семантически близких предполагаемому антониму реакциях.

3. Дошкольники с дизартрией справились с данным заданием значительно хуже детей с нормальным речевым развитием и детей с ринолалией. При выполнении задания дети с расщелинами неба и губы допускали многочисленные неточности и ошибки, число правильных ответов было значительно меньшим числа других типов реакций.

4. Дети с алалией показали более низкий уровень выполнения задания, чем дошкольники с дизартрией и ринолалией. Количество правильных ответов во всех возрастных группах было незначительным. При выполнении заданий у детей с алалией доминировали неправильные ответы, отказы от ответа, повторы слов-стимулов, число правильных ответов было значительно меньшим числа других типов реакций.

Проведённое исследование позволяет нам сделать вывод о том, что у дошкольников с ОНР имеются существенные сложности включения лексем в системные отношения, трудности поиска слов, недостаточная сформированность процесса выделения и использования семантических признаков, нарушения в организации семантического поля, низкий уровень сформированности операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения в структуре вербально-логического мышления.

Литература

1. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2001. – 224 с.
2. Коновалова С.Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с ОНР / С.Н. Коновалова. – Омск: ОмГПУ, 2007.- 245 с.