

но-развивающая работа по активизации познавательной и речевой деятельности аутичных детей с использованием новых современных методов воздействия, в частности арттерапии, поможет педагогам, а также родителям, преодолеть многочисленные трудности, которые испытывают дети данной категории, и обеспечит их дальнейшую социализацию.

Литература

1. Копытин, А. И. Основы арттерапии / А. И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 410 с.
2. Лебединская, К. С. Работа по развитию речи. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М.: Просвещение, 2002. – 240 с.
3. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.

Сахалинский государственный университет

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ БЮЛЛЕТЕНЬ

Сборник научных статей

Выпуск № 8

г. Южно-Сахалинск
2010

УДК 376.36
ББК 74.3
Л 69

*Печатается по решению учебно-методического совета
Сахалинского государственного университета, 2010 г.*

Л 69 Логопедический бюллетень: сборник научных статей / Сост.
Л. И. Прокопьева. – Выпуск VIII. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. –
40 с.

ISBN 978-5-88811-286-1

Сборник включает статьи по проблеме пространственно-временных представлений. В логопедии даны основные направления профилактической работы по предупреждению оптической дисграфии. Результаты экспериментально-педагогической работы авторов расширяют представление о коррекционной работе с заикающимися дошкольниками, с ранним детским аутизмом.

Составитель: Л. И. Прокопьева, доцент.

УДК 376.36
ББК 74.3

Научное издание

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ БЮЛЛЕТЕНЬ
Сборник научных статей
Выпуск VIII

Корректор Шатохина М. Ф. Верстка Надточий О. А.

Подписано в печать 25.03.2010. Бумага «SvetoCopy».
Гарнитура «Minion Pro». Формат 60x84^{1/16}.
Тираж 500 экз. Объем 2,5 усл. п. л. Заказ № 630-10.
Издательство Сахалинского государственного университета.
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел./факс (4242) 42-16-06.
E-mail: polygraph@sakhgu.sakhalin.ru

ISBN 978-5-88811-286-1

© Сахалинский государственный
университет, 2010

ку рук и стимулировать развитие связной речи, которая по ходу выполнения заданий активизировалась и становилась более понятной.

Коррекционная работа с детьми с РДА с использованием средств арттерапии оказалась эффективной, т. к. логопеду удалось наладить контакт с детьми, легче вовлечь их в деятельность, компенсировать их недостаточные коммуникативные навыки.

По окончании эксперимента было проведено повторное логопедическое обследование, которое показало, что у данной категории детей:

- улучшилось состояние фонематического восприятия;
- стало меньше искажений в звуко-слоговой структуре слова:
- расширился активный словарь;
- повторение предложений за педагогом стало более точным в грамматическом отношении;
- артикуляционные и пальчиковые движения стали более четкими и устойчивыми;
- дети стали пытаться самостоятельно составлять рассказы по картинкам, что ранее было им недоступно;
- активизировалось их речевое подражание.

В ходе эксперимента мы убедились, что такой вид деятельности, превращаясь в игру, позволяет ребенку неосознанно преодолевать не только проблемы психологического характера, но и познавательные и речевые нарушения.

Сложность дефекта не позволила нам в отведенный для эксперимента срок преодолеть ряд проблем, связанных с речевым развитием аутичных детей. Например, дети не смогли научиться без помощи логопеда составлять рассказы по картинкам, на заданную тему, самостоятельные рассказы, пересказ остался недоступным, по-прежнему оказалось затруднено понимание обращенной речи. В связи с этим коррекционно-педагогическая работа с этими детьми должна продолжаться и способствовать дальнейшей активизации их коммуникативной и речевой функций.

Только организованная целенаправленная коррекцион-

товления поделок, лепки или рисованию. Дети повторяли действия за педагогом, который постоянно направлял и стимулировал их деятельность. Дети не осознавали того, что осуществляется коррекционный процесс, они просто играли и делали более открытыми для контакта. Отвечая на поставленные вопросы логопеда, дети тем самым оречевляли все свои действия. Постепенно формировался диалог между педагогом и ребенком. Занятия в такой форме вызвали интерес у детей, и они старались выполнять все инструкции и задания логопеда. В конце занятия подводился итог проделанной работы, когда дети рассказывали о том, что они сегодня делали, делились своими впечатлениями и переживаниями. Свои ответы дети должны были строить в виде полных предложений. В случае затруднений в составлении высказываний логопед оказывал им помощь. Особое внимание во время занятий обращалось на сам процесс работы, а не на его результаты.

Одним из интереснейших приемов арттерапии, который использовался на занятиях, является рисование на руке (Hand Art). Он имеет, по мнению специалистов, глубокий психологический смысл: во-первых, привлекает внимание к себе, своему телу; во-вторых, позволяет по-новому взглянуть на привычные вещи; в-третьих, тело – это единственное, чем безраздельно владеет человек. В связи с этим этот прием целесообразно использовать при работе с детьми с РДА. Суть приема в том, что логопед рисует на ладони рожицу, которая начинает разговаривать с ребенком. Рожица такая забавная, что это невольно вызывает у него смех и желание все повторить. Дети рисуют рожицы себе на руках и общаются друг с другом или с логопедом. Педагог при этом оказывает помощь при рисовании и составлении диалога.

Занятия с использованием вышеназванных средств арттерапии помогли решить ряд проблем, связанных не только с эмоциональными и поведенческими расстройствами детей с РДА, но и помогли развить творческий потенциал ребенка, активизировать пространственное воображение и образно-логическое мышление, тренировать мелкую мотори-

СОДЕРЖАНИЕ

Панкова С. Ю. Различные географические условия проживания как фактор, определяющий пространственно-временные представления людей	4
Прокопьева Л. И. К вопросу о пространственно-временных представлениях в логопедии	10
Прокопьева Л. И. Основные направления профилактической работы по предупреждению оптической дисграфии	13
Хатнюкова-Шишкова Т. Г. К вопросу о системе коррекционной работы с заикающимися дошкольниками	23
Пелипенко Е. Г., Хатнюкова-Шишкова Т. Г. Особенности речевого дыхания у детей с общим недоразвитием речи III уровня	27
Гамова Е. А. Артикуляционная гимнастика как один из основных способов улучшения дикции.	32
Кроитор Т. Е., Шестерина О. В. Использование средств арттерапии при обучении детей с ранним детским аутизмом	36

Панкова С. Ю.

**РАЗЛИЧНЫЕ ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ ПРОЖИВАНИЯ КАК ФАКТОР,
ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ПРОСТРАНСТВЕННО-
ВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛЮДЕЙ**

В статье представлены результаты исследования особенностей представлений о пространстве и времени людей в зависимости от географических условий проживания. Показано, что у представителей разных этнических групп пространство и время по-разному представлены в смысловой сфере.

Известно, что культура народа характеризуется своим особым способом восприятия мира. Обзор теоретических работ (Ю. Бромлей, Г. Гачев, В. Гумбольдт и др.), посвященных особенностям формирования мировосприятия различными этносами, показывает, что специфика образа мира народов складывается под воздействием совокупности факторов. Среди факторов, которые определяют формирование этнической картины мира, – культурные стереотипы, которые во многом складываются под влиянием условий проживания и хозяйствования народа, климатические условия (суровые – несуровые), языковой фактор (владение – не владение национальным языком), знание традиций, обычаев. Л. Н. Гумилев убедительно показал, что «географический ландшафт воздействует на этнос принудительно, заставляя его варьировать в определенном направлении, насколько это допускает организация вида. Тундра, лес, степь, пустыня, горы, водная среда, жизнь на островах и т. д. – все это накладывает особый отпечаток на организмы. Те виды, которые не в состоянии приспособиться, должны переселиться в другой географический ландшафт или вымереть» [1].

несформированность коммуникативной функции речи. Используя одну из гибких форм психотерапевтической работы – арттерапии, – логопед может снять эмоциональное напряжение ребенка, направить на контакт и активизировать речь удобным для его психики способом. Таким образом, проблема целесообразного и адекватного использования арттерапевтических методик в логопедической работе с детьми данной категории приобретает большое теоретическое и практическое значение.

В сентябре–ноябре 2008 года в Муниципальном образовательном учреждении специальной (коррекционной) образовательной школе 8 вида нами была проведена экспериментальная деятельность, направленная на активизацию речи детей с ранним детским аутизмом средствами арттерапии.

Наблюдение за детьми и ход обследования их речевой функции показали, что процесс коррекции будет затруднен, т. к. дети сложно идут на контакт, не смотрят в глаза собеседнику, не обращают внимания на того, кто находится с ними рядом, не проявляют интереса к наглядности, на поставленные вопросы не отвечают, словесно описать игрушки или картинки порой не могут.

С целью преодоления этих трудностей нами и были применены такие арттерапевтические методики, как песочная терапия (Sandplay) Д. Калффа, К. Г. Юнга и изотерапия Л. Мардера. Данные методики развивают представления о деятельности как об игре, а игра неизбежно ведет к развитию коммуникативных навыков, построению взаимоотношений между людьми и создает доверительную и комфортную обстановку.

В коррекционном процессе с аутичными детьми использовались арттерапевтические средства (лепка, изготовление поделок, произвольное рисование, рисование на руке (Hand Art), создание Волшебной страны из песка) в виде полных занятий либо с использованием элементов арттерапии.

Перед началом занятия логопед обсуждал с детьми предстоящую деятельность, а затем переходил к процессу изго-

Кроитор Т. Е.,
Шестерина О. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ
АРТТЕРАПИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ
С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

В современное время по-прежнему остается актуальной проблема воспитания и обучения детей с аномалиями развития, в том числе и детей с ранним детским аутизмом (РДА). Дети с РДА – это особенные дети, живущие в своем мире и испытывающие определенные трудности в общении с окружающими их людьми. Из-за неумения общаться у них возникают проблемы не только при обучении, но и в процессе самореализации в дальнейшей жизни.

К сожалению, несмотря на значительные достижения в области изучения этих детей, до сих пор в нашей стране не созданы единые образовательные программы для их полноценного воспитания, обучения и социализации. А значит, решение поставленной проблемы ложится на плечи родителей, а также педагогов, дефектологов, логопедов, которые работают в общеобразовательных и коррекционных учреждениях с данной категорией детей.

В поиске новых путей преодоления отклонений в развитии тех или иных функций аутичного ребенка педагога стали активно внедрять в практику не только традиционные, но и нетрадиционные психотерапевтические методы воздействия (сказкотерапия, куклотерапия, арттерапия и др.), которые могут корректировать эмоционально-личностные проблемы детей в процессе обучения и успешно использоваться родителями, воспитывающими детей с РДА.

Доминирующее место среди признаков раннего детского аутизма и отражающее основную его специфику является

Однако в психологии практически отсутствуют исследования, которые бы раскрывали феномен воздействия географических факторов на психологию этноса. В то же время имеются все основания считать, что существуют индивидуально-личностные особенности пространственно-временных представлений, опосредованные географическими условиями проживания людей. Эти особенности должны быть по-разному представлены на уровне образа мира этнических групп, культура которых исторически складывалась в условиях и зависимости от таких географических факторов, как: открытое и замкнутое пространство. В исследовании приняли участие респонденты четырех этнических групп. К этническим группам, исторически проживающим в условиях открытого географического пространства, можно отнести китайцев и казахов, к этническим группам, исторически проживающим в условиях закрытого географического пространства, можно отнести русских и нивхов. Русский этнос исторически проживал в условиях открытого географического пространства, однако по мере продвижения на восток русские переселенцы на о. Сахалин оказались в условиях закрытого географического пространства.

Нами проверялось предположение о том, что географические условия проживания (открытое и закрытое пространство) являются фактором, влияющим на пространственно-временные представления людей.

Мы провели сравнительное исследование отражения понятия «пространство» и «время» в семантическом поле представителей разных этнических групп.

Организация исследования. Основным методом стал ассоциативный эксперимент на понятия «пространство» и «время». Все полученные нами ассоциации были распределены по уровням. Нами был использован вариант проведения ассоциативного эксперимента, разработанный и апробированный В. П. Яссман: «Методика исследования глубины понимания предмета деятельности и предметного содержания явления» [2, 3].

Полученные в ходе ассоциативного эксперимента данные были подвергнуты частотному, качественному анализу, а также экспертной оценке. Количественный анализ заключается в подсчете частотности ассоциаций. Тем самым определялись универсалии, получившие наибольший рейтинг по частоте встречаемости. Качественный анализ предполагал тематическую группировку ассоциаций и распределение ассоциаций по уровням глубины понимания респондентами предмета исследуемой области, что осуществляется путем экспертной оценки. Тематическая группировка заключается в распределении ассоциаций по тематическим направлениям, раскрывающим определенную содержательную сторону понятия, что позволяет судить об особенностях представленности предмета деятельности во внутреннем мире респондента.

Эмпирически нами выделено следующее содержательное наполнение уровней:

Первый уровень – поверхностный, формируется в процессе освоения мира путем его чувственного восприятия.

Второй уровень – нормативный (промежуточный), формируется в ходе культурного воспитания, обучения, присвоения определенного исторического опыта. На этом уровне «время» и «пространство» отражено в сознании респондентов в форме понятия (научное знание о пространстве) и включает в себя конкретные физические характеристики времени и пространства как научной категории.

Третий уровень – глубинный, экзистенциальный. Предполагается, что для каждой предметной области существует свой ядерный, глубинный слой, заданный высшими ценностями или категориями. Формируется на базе второго уровня и отражает переход личности на теоретический уровень познания.

Исследование семантической сферы на понятия «время» и «пространство» показало, что у всех респондентов наименьше представлен третий уровень, глубинный, архетипический. Однако при этом можно говорить о различиях, которые указывают на более высокий уровень осознания

Демосфен развивал свой голос. Он выходил на берег моря и декламировал свои речи, перекрикивая шум прибоя. С каждым разом его голос крепчал и крепчал. К тому же Демосфен страдал плохой дикцией. И чтобы ее улучшить, он набирал в рот мелкие морские камушки и говорил сквозь шум прибоя, но так, чтобы каждый слог звучал четко и громко. Отсюда можно сделать вывод: дикцию вполне можно улучшить.

Литература

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М.: Владос, 2002. – 145 с.
2. Гаврищева, Л. Б. Логопедические распевки. Музыкальная пальчиковая гимнастика и подвижные игры: В помощь педагогам ДОУ для детей с речевыми нарушениями / Л. Б. Гаврищева, Н. В. Нищева [Ноты] – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 32 с.
3. Голуб, И. Б. Книга о хорошей речи / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 296 с.
4. Косинова, Е. М. Уроки логопеда / Е. М. Косинова. – М.: ЭКСМО, 2003. – 174 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2004. – 944 с.

- Язык должен быть плоским и лежать на дне рта².

Дикция определяется работой органов, находящихся в ротовой полости: языка, нижней челюсти, губ, мягкого неба с маленьким язычком. Четкое и ясное произнесение слов обеспечивается за счет правильной артикуляции каждого звука и, прежде всего, умения в процессе речи свободно и достаточно широко открывать рот. При плохо открываемом рте звуки произносятся как бы сквозь зубы. Для развития подвижности мышц нижней челюсти, умения достаточно широко открывать рот в процессе речи используются специальные упражнения, например:

1. Пластическая гимнастика органов речи.
2. Энергично, но плавно опустить нижнюю челюсть – открыть рот. Поднять нижнюю челюсть и сомкнуть рот. Забудьте, что подвижной является нижняя челюсть. Повторите 5–6 раз.
3. Выдвинуть нижнюю челюсть вперед, вернуть ее в первоначальное положение. Повторите 5–6 раз.
4. Отодвинуть язык как можно глубже, а затем распрямить и коснуться корней нижних зубов; вновь отодвинуть язык вглубь и, распрямляя его, коснуться кончиком языка корней верхних зубов.
5. Двигая язык внутри рта, коснуться кончиком языка сначала левой щеки, потом правой.
6. Сомкнутые губы вытянуть вперед в виде «хоботка», затем растянуть в сомкнутом состоянии на улыбку. Повторите 5–6 раз.
7. Образовав «хоботок», двигать его последовательно вправо, влево, вниз, затем в обратном направлении. Плавно двигать «хоботок» по кругу.

Для достижения наилучших результатов работа над дикцией, так же, как и работа над всеми остальными компонентами звучащей речи, должна вестись целенаправленно и систематически. Существует быль о том, как великий оратор

² Косинова, Е. М. Уроки логопеда / Е. М. Косинова. – 2003. – С. 120.

понятия «время» у русских респондентов и понятия «пространство» у китайских и казахских респондентов. Семантический анализ показал также, что самые высокие показатели восприятия «времени» и «пространства» на втором уровне представлены у китайских и казахских респондентов. Психологическое время и пространство, отражающие уровень первый – на этом уровне самые высокие показатели у русских и нивхских респондентов, затем следуют казахские и китайские испытуемые.

1. Метод математической обработки осуществлялся с помощью коэффициента корреляции *ро* Спирмена. Корреляционный анализ выявил, что категория «пространство» и «время» при *ро критическом* = 0,72 и уровне значимости 0,05 воспринимается одинаково у казахских и китайских респондентов (коэффициент = 0,90). Категория «пространство» и «время» представлена по-разному китайскими и нивхскими респондентами; китайскими и русскими респондентами; казахскими и нивхскими респондентами; казахскими и русскими респондентами; русскими и нивхскими респондентами.

Полученные результаты отражают **общие закономерности** восприятия времени и пространства людьми разных этнических групп. Это говорит об универсальности категорий «время» и «пространство» независимо от этнических особенностей и географии проживания. Полученные результаты отражают и специфические **этнокультурные, географические различия**.

2. Следующим методом стал семантический дифференциал на понятия «время» и «пространство». Факторный анализ на понятия «время» и «пространство» позволил выявить факторную структуру, характерную для представителей разных этнических групп. Понятие «время» у русских респондентов характеризуется как доброе, гладкое и активное; у китайских респондентов – как доброе, жизнерадостное и пассивное; у казахских респондентов – как жизнерадостное, гладкое и активное; у нивхских респондентов – как свежее, чистое и пассивное. Понятие «пространство» у русских ре-

спондентов характеризуется как светлое, быстрое, свежее; у китайских респондентов – как жизнерадостное, активное, светлое; у казахских респондентов – как хорошее, родное, большое; у нивхских респондентов – как любимое, расслабленное, сильное.

3. И последним методом исследования стал метод пиктограмм на понятия «время» и «пространство». В. Ясман считает, что прием рисования понятий как средство символического выражения дает возможность обсуждать и осознавать смысловое содержание понятий, проникая в их глубинную суть. Абстрактная геометро-динамика отражает в первую очередь внутренние и микрогенетические процессы ощущаемого смысла. Выделенные автором критерии, с помощью которых оценивались качества «времени» и «пространства»: статичность / динамичность, замкнутость / открытость, стабильность / нестабильность, абстрактность / конкретность – легли в основу анализа пиктограмм нашего исследования. Сводный сравнительный анализ качеств «времени» и «пространства», раскрываемых в графических образах, на основании выраженности критериев и метода экспертной оценки позволил составить профили качеств «времени» и «пространства» у людей разных национальностей: у русских респондентов «время» характеризуется динамичностью, открытостью, нестабильностью, абстрактностью; у китайских респондентов – статичностью, открытостью, стабильностью, абстрактностью; у казахских респондентов – статичностью, замкнутостью, стабильностью, абстрактностью; у нивхских респондентов – статичностью, замкнутостью, стабильностью, конкретностью. Понятие «пространство» у русских респондентов характеризуется статичностью, замкнутостью, стабильностью, равномерностью абстрактности и конкретности; у китайских респондентов – статичностью, открытостью, стабильностью, абстрактностью; у казахских респондентов – статичностью, открытостью, стабильностью, конкретностью; у нивхских респондентов – статичностью, замкнутостью, стабильностью, конкретностью.

способствуют сохранению их эластичности и пластичности. Благодаря своевременным занятиям такой гимнастикой, некоторые дети, у которых правильное, но вялое произношение, сами могут научиться говорить чисто, улучшить дикцию без помощи специалиста. А если у ребенка более сложное нарушение, то, когда с ним начнет заниматься логопед, он сможет быстрее преодолеть свои речевые дефекты, так как его артикуляционные мышцы будут уже подготовлены специальными упражнениями. Но в любом случае занятия артикуляционной гимнастикой позволят каждому ребенку научиться говорить правильно, четко и красиво.

Рекомендации к проведению упражнений:

- Сначала упражнения надо выполнять медленно, перед зеркалом, так как ребенку необходим зрительный контроль. После того как ребенок освоится, зеркало можно убрать. Полезно задавать наводящие вопросы. Например, что делают губы? что делает язык? где он находится (вверху или внизу)?

- Затем темп упражнений можно увеличить и выполнять их под счет. Но при этом надо следить, чтобы упражнения выполнялись точно и плавно, иначе занятия не имеют смысла.

- Лучше заниматься два раза в день (утром и вечером) в течение нескольких минут, в зависимости от возраста и усидчивости ребенка.

К старшему дошкольному возрасту дети должны выполнять упражнения в быстром темпе и легко удерживать положение языка некоторое время без изменений. Движения должны быть четкими, плавными, без подергиваний.

Условия правильного выполнения артикуляционной гимнастики:

- Голову необходимо держать прямо.
- Челюсть надо опускать легко, без рывков, строго в вертикальном положении.
- Губы при открытом рте должны иметь форму овала.

Гамова Е. А.

**Артикуляционная гимнастика
как один из основных способов
улучшения дикции**

«В шесть лет можно выучиться всем главным языкам, но всю жизнь надобно учиться своему природному». Эти слова Н. М. Карамзина побуждают задуматься о том, как сделать речь ребенка богаче и выразительнее. В этом, без сомнения, поможет хорошая дикция.

Дикция (от *лат.* dictio произношение) – это степень отчетливости в произношении слов и слогов в речи, пении, декламации¹. Она может нарушаться по нескольким причинам. Одна из основных – неверное артикулирование. Правильность артикуляции – это такие движения органов речевого аппарата, которые соответствуют нужному месту и способу образования звука. Этот показатель свидетельствует о том, насколько хорошо ребенок усвоил необходимые артикуляторные движения. Степень отчетливости артикуляции связана с интенсивностью движений артикуляционных органов. Чем более энергичны эти движения, тем артикуляция отчетливее.

Исследования показали, что занятия артикуляционной гимнастикой подобны утренней зарядке: усиливают кровообращение, укрепляют мышцы лица, развивают гибкость частей речевого аппарата. Артикуляционные упражнения развивают все части речевого аппарата, спо-

Полученные результаты убедительно показывают, что географические условия проживания представителей разных этнических групп оказывают влияние на их образ мира. Море и остров выступают как ограничивающий элемент ландшафта, что отражается в образе мира этносов, проживающих на этой территории. Установлено, что между представителями закрытого островного пространства (русские и нивхи) и представителями открытого незамкнутого пространства материка (китайцы и казахи) существуют значимые различия в оценке «пространства» и «времени», что подтверждает мнение Л. Гумилева о том, что ландшафт оказывает как прямое, так и косвенное воздействие на психологию этноса. Полученные нами результаты позволяют говорить о продуктивности данного подхода в понимании межэтнических различий и необходимости продолжения исследований в данном направлении.

Список использованной литературы

1. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера земли [Текст] / Лев Гумилев. – М.: Айс Пресс; Рольф, 2001. – 556 с.
2. Яссман, В. П. Уровневый подход к исследованию глубины понимания человеком предмета деятельности [Текст] / В. П. Яссман. – Методическое пособие. – Хабаровск, 2009. – 95 с.
3. Яссман, В. П. Отражение содержания деятельности во внутреннем мире человека как показатель уровня профессионализма [Текст] / В. П. Яссман. – Личность и профессиональная деятельность: коллективная монография: В 2 т. – Хабаровск: изд-во ДВГУПС, 2008. – С. 120–147.

¹ Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2004. – С. 166.

Прокопьева Л. И.

**К ВОПРОСУ О ПРОСТРАНСТВЕННО-
ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
В ЛОГОПЕДИИ**

Вопрос о пространственно-временных представлениях является важным не только в психологии, но и в логопедии. Пространственно-временные представления начинают формироваться в раннем детстве и присутствуют в сознании на уровне образовательных представлений. Различение ребенком пространства формируется на основе восприятия им собственного тела. Такое восприятие складывается из сочетания пространственно-тактильной чувствительности, мышечно-суставных и органических ощущений. Это комплексное восприятие человеком собственного тела носит название «Схемы тела» (Б. Г. Ананьев). Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. Сенсорно-моторная деятельность направлена на установление отношений между движением и соответствующими изменениями в различных сенсорных полях. В первые месяцы жизни ребенок играет со своими ручками и ножками, как с любым посторонним предметом.

Пространство собственного тела постепенно расширяется по мере формирования произвольных движений ребенка – сначала рук, затем ног. На следующем этапе начинает формироваться представление о пространстве как объективной категории, обладающей своими физическими характеристиками. И только на высшем уровне познания пространство начинает включаться человеком в систему представлений человека о мире.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволило объективно оценить функциональные возможности дыхательной системы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. На основе результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Выявление доминирующего типа дыхания показало, что у детей с нормальным речевым развитием грудно-брюшной тип дыхания находится в стадии формирования, у детей с общим недоразвитием речи грудно-брюшной тип дыхания не формируется.

Сравнительный анализ состояния дыхательной функции у детей с общим недоразвитием речи и их сверстников с нормальным развитием речи показал, что у детей с общим недоразвитием речи снижен объем воздуха в легких.

Определение длительности речевого выдоха показало, что длительность фонационного выдоха у большинства детей с общим недоразвитием речи была короче, чем у сверстников с нормальной речью. Разница составила 3–3,3 сек.

Если речевое дыхание у детей 5–6 лет без речевой патологии развито на уровне выполнения простых речевых задач (двух-четырёхсловных фраз), то у детей с общим недоразвитием речи речевое дыхание нарушается при выполнении простых речевых задач и характеризуется:

- малым объемом вдыхаемого воздуха;
- нерациональным использованием выдоха;
- прерыванием речевого выдоха для дополнительного вдоха.

Таким образом, при общем недоразвитии речи у детей, наряду с нарушением фонетико-фонематической стороны речи, усвоения вербальных единиц, их грамматического структурирования, интонационного оформления, речевое дыхание находится на низкой ступени своего развития.

Литература

1. Белякова, Л. И. Клинико-физиологический анализ центральных патогенических механизмов заикания [Текст]: дис. ... док. мед. наук / Л. И. Белякова. – Л., 1981. – 240 с.
2. Филимонова, В. Т. Состояния голоса дошкольников с речевой патологией [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В. Т. Филимонова. – М., 1990. – 159 с.

Таблица 1

Сравнительные результаты измерений объема воздуха в легких у детей с общим недоразвитием речи III уровня и у детей с нормальной речью

Рост в см	110	115	120	125	130	135
Объем воздуха (в л) у детей с общим недоразвитием речи III уровня	1,3	–	1,2	1,2	–	1,35
Объем воздуха (в л) у детей с нормальной речью	2	2	1,8	1,8	–	–

Сниженный объем воздуха в легких у детей с общим недоразвитием речи предполагал более короткий по сравнению с нормой фонационный выдох. Данное предположение подтвердилось. Длительность фонационного выдоха у всех детей с общим недоразвитием речи была короче, чем у сверстников с нормальной речью. Длительность фонационного выдоха у детей с общим недоразвитием речи III уровня – 8,5–9,9 сек., у детей с нормальным речевым развитием – 11,5–13,2 сек. Разница составила 3–3,3 сек.

Определение характера речевого дыхания дало следующие результаты: произнесение коротких двух-четырёхсловных фраз, состоящих из общеупотребительной лексики, детьми с нормальным речевым развитием происходило в процессе выдоха, что свидетельствовало о формировании нормальных координаторных взаимоотношений дыхания, фонации и артикуляции, то есть у всех них отмечалось постепенное спонтанное формирование речевого дыхания. В процессе речевой деятельности дети с общим недоразвитием речи III уровня произносили отдельные слова и короткие фразы в разные фазы дыхательного цикла: при полном выдохе, в фазе вдоха, при задержке выдоха, либо высказыванию предшествовал вдох и следующий за ним быстрый выдох. Таким образом, у всех детей с общим недоразвитием речи выдох использовался нерационально, отсутствовало временное соотношение фазы выдоха и реализации артикуляционной программы высказывания.

Понятие пространства формируется в процессе познания человеком окружающей действительности, природы. Совершенствование навыков по определению временного и пространственного расположения предметов, объектов, времен года, времени суток, упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают для воспитания звуко-слового и морфемного анализа слов.

Представления об очередности звуков и слогов в словах, последовательности слов в предложении, расположении слов с их переносами на строчках тетради становятся предпосылкой для преодоления нарушений письменной речи. Недостатки в развитии пространственно-временных представлений проявляются в нарушениях графической деятельности, при чтении, письме, в овладении математическими операциями и других нарушениях.

Зная, что письменная речь формируется на основе пространственно-временных представлений, можно отметить, что, развивая пространственные представления детей, мы формируем его письменную речь, а значит, пространственные представления можно и необходимо развивать. Поэтому учитель-логопед в общеобразовательной школе должен учить школьников младших классов:

- осознавать схему собственного тела и называть даже незначительные части тела у других людей, животных;
- определять и обозначать направления в пространстве, включая работу на листе бумаги, в тетради;
- ориентироваться в пространстве среди окружающих предметов;
- определять последовательность графических знаков.

В работах А. В. Семенович и других исследователей делается вывод о том, что пространственно-временные представления лежат в основе не только формирования высших психических функций, но и эмоциональной жизни ребенка. Как показывают исследования, недостаточность сформированности пространственных представлений у ребенка напрямую влияет на уровень его актуального интеллектуального развития.

Таким образом, зная специфику пространственно-временных представлений взрослых и детей, своевременное их формирование приводит к оптимальному развитию ребенка, совершенствованию графомоторных навыков и, безусловно, усвоению школьной программы.

Литература

1. Бьянова, Т. Ю. Как научить ребенка читать и писать / Т. Ю. Бьянова. – М.: Эксмо-Пресс, 1998. – 304 с.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинце, Н. В. Ялпаева. – М.: АСА-DEMA, 2004. – 340 с.
3. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 132 с.

экспериментальной и контрольной групп визуально и тактильно (рукой экспериментатора) в непринужденной обстановке, не фиксируя внимание ребенка на производимые экспериментатором действия.

2. Измерение объема воздуха в легких у детей экспериментальной и контрольной групп проводилось при помощи прибора «Спирометр». Испытуемый выполнял вдох и затем, обхватив мундштук прибора губами и зубами, делал максимально резкий сильный выдох. При обработке и анализе результатов учитывался рост детей.

3. Определение длительности фонационного выдоха у детей экспериментальной и контрольной групп на слух при помощи секундомера.

4. Определение характера речевого дыхания у детей экспериментальной и контрольной групп в процессе речевой деятельности (беседа, рассказ по сюжетным картинкам) на слух и визуально. Речь детей записывалась на диктофон и стенографировалась. Затем на основе аудиозаписи стенограмма дополнялась и проводился ее анализ.

При определении доминирующего типа дыхания, а, как известно, более рациональным является грудно-брюшной тип дыхания, при котором обеспечивается не только достаточный объем воздуха, но и оптимальная пластичность дыхательных движений, было выявлено, что у четырех детей с нормальным речевым развитием отмечался грудно-брюшной тип дыхания, у трех – грудно-брюшной тип дыхания находился в стадии формирования. У всех детей с общим недоразвитием речи преимущественно использовался грудной тип дыхания.

Результаты измерения объема воздуха в легких у детей с нормальным речевым развитием отличались от результатов, полученных у детей с общим недоразвитием речи. Дети с общим недоразвитием речи отличались от своих сверстников с нормальной речью более высоким ростом. Но тем не менее результаты констатирующего эксперимента показали, что объем вдыхаемого воздуха у детей с общим недоразвитием речи был ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием (см. табл. 1).

ся неплавностью, задержкой дыхания как в фазе вдоха, так и выдоха, дополнительными вдохами в процессе произнесения. Это свидетельствует о незрелости координаторных взаимоотношений между артикуляцией и дыханием в процессе устной речи, отсутствии развитого речевого дыхания.

К шести годам дети с нормальным речевым развитием произносят на речевом выдохе простые трех-четырёхсловные фразы, состоящие из знакомых слов. Усложнение содержания высказывания как в семантическом, лексическом, так и в грамматическом плане разрушает речевой выдох: появляются дополнительные вдохи, задержки дыхания, то есть высказывание прерывается и, соответственно, не имеет интонации завершённости (Белякова Л. И.).

Произношение фразы детьми 10 лет и взрослыми в спокойном эмоциональном состоянии всегда происходит в пределах одного речевого выдоха, то есть речевой выдох растянут во времени соответственно длине высказывания. Таким образом, к 10 годам происходит формирование циклов речевого дыхания, которые начинают соответствовать синтагматическому делению тестов, становление речевого дыхания завершается (Белякова Л. И.).

Нами было проведено исследование речевого дыхания у детей с общим недоразвитием речи III уровня и получены новые данные по характеристике физиологического и речевого дыхания у данного контингента детей. Исследование проходило на базе детского образовательного учреждения «Журавленок» № 8 в 2008–2009 гг. Всего было обследовано 14 детей в возрасте 5–6 лет. Из них 7 детей имели общее недоразвитие речи III уровня и 7 детей имели нормальное речевое развитие. На основе логопедического заключения дети были разделены на две группы:

Экспериментальная группа – 7 детей с общим недоразвитием III уровня.

Контрольная группа – 7 детей с нормальным речевым развитием.

В процессе констатирующего эксперимента применялись следующие методики исследования:

1. Определение доминирующего типа дыхания у детей

Прокопьева Л. И.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

При оптической форме дисграфии у детей наблюдаются нарушения зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координаций, неточность представлений о форме, цвете, величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, несформированность оптического образа букв, исходя из данных нарушений определяются задачи по предупреждению оптической дисграфии.

1. Формирование и развитие зрительного восприятия и представлений.
2. Развитие зрительно-моторных координаций.
3. Развитие зрительного анализа и синтеза.
4. Дифференциация смешиваемых по оптическим признакам букв.
5. Развитие зрительной памяти.

Ученые Н. Е. Земской, О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская, И. Н. Садовникова считают, что пространственная последовательность звуков и слогов, составляющих слово, а также слов в фразах имеет важное значение для формирования навыков письменной речи.

Коррекционная работа по профилактике дисграфии проводится на индивидуальных и фронтальных логопедических занятиях.

В занятия включают упражнения, направленные на уточнение пространственных представлений, которые способствуют развитию звуко-слогового и морфемного анали-

за слов, грамматического строя речи. Приводим примеры упражнений по каждой задаче.

I. Работу начинаем с определения правой и левой руки.

Упражнение 1

Показать, какой рукой надо есть, писать, рисовать, здороваться. Сказать, как называется эта рука. Показать левую руку. Если ученики затрудняются в определении левой руки, логопед называет ее сам, а дети повторяют.

В группе могут заниматься дети с левшеством и поэтому у некоторых детей (левшей) ответы будут обратные. В таких случаях необходимо доброжелательно отметить, что названия рук при этом остаются общепринятыми.

Это следует всем вместе запомнить.

Упражнение 2

Поднять левую и правую руку поочередно. Показать карандаш левой, правой рукой. Взять книгу левой, правой рукой и т. п.

Упражнение 3

Закрепить различие и название рук с помощью рисунка, на котором схематически изображены левая и правая рука.

После усвоения речевых обозначений правой и левой руки с помощью упражнений 1–3 мы переходили к дифференциации других правых и левых частей тела: правой и левой ноги, правого и левого глаза, уха. В заключение школьникам предлагались более трудные задания: показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу; показать правые и левые части тела у человека, сидящего напротив.

Упражнение 4

Нарисовать отражения домов.

Упражнение 5

Что забыл нарисовать художник.

Упражнение 6

Дорисовать левую бровь и правый глаз.

Упражнение 7

Опознать правую и левую варежки, соединить их с соответствующими руками человечка.

Пелипенко Е. Г.,

Хатнюкова-Шишкова Т. Г.

**ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ
У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ III УРОВНЯ**

Общее недоразвитие речи является одной из важных проблем логопедии как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Согласно психолого-педагогическим заключениям по обследованию дошкольников, каждый год возрастает количество детей с общим недоразвитием речи, причем значительный процент среди этого нарушения составляет третий уровень недоразвития речи. Общему недоразвитию речи посвящен целый ряд исследований (Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной, Г. И. Жаренковой и многих других). Некоторые авторы (В. Т. Филимонова, О. С. Орлова) говорят о нарушениях речевого дыхания у детей с общим недоразвитием речи. В. Т. Филимонова, исследуя состояние голоса дошкольников при общем недоразвитии речи, проанализировала уровень сформированности речевого дыхания при речевой патологии в сравнении с нормой. При наблюдении за спонтанной речью дошкольников с общим недоразвитием речи ею отмечалось, что эти дети способны произнести в фазе выдоха лишь одно-двуслоговые слова. Произнесение фразы, как правило, прерывалось частыми дополнительными вдохами. Эти данные указывали на то, что речевое дыхание у детей с общим недоразвитием речи находилось на низкой ступени своего развития, так как исследования Л. И. Беляковой показали, что уже к третьему году жизни у детей с нормальным речевым развитием в процессе выдоха наблюдается произнесение отдельных одно-двусловных слов. Фразовая речь детей этого возраста характеризует-

навыков рациональной голосоподачи, голосоведения и развитие просодической стороны речи на материале гласных звуков.

На **четвертом этапе** проводится работа по развитию речевого дыхания. Данный этап тесно связан с работой по формированию планирования речевого высказывания, так как характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому программированию, а значит, семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению высказывания.

На данном этапе дети обучаются в процессе выдоха произносить сначала слоги и отдельные слова, затем фразы из 2-х, а далее 3-х, 4-х слов и короткие стихотворные тексты.

На **пятом этапе** развитие речевого дыхания осуществляется в процессе произнесения прозаического текста. Полученные навыки заикающиеся начинают использовать в различных ситуациях: сценках, диалогах, пересказах, составлении рассказов.

Данная система коррекционно-педагогической работы, стержнем которой является предложенная методика развития речевого дыхания, доказала свою эффективность. По окончании обучения фактически у всех детей речь становится плавной, свободной от судорожных запинок.

Литература

1. Белякова, Л. И. Заикание [Текст] / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
2. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова; под ред. Л. И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2005. – 56 с.
3. Носенко, Э. Л. Эмоциональное состояние и речь [Текст] / Э. Л. Носенко. – Киев, 1981. – 246 с.

Упражнение 8

Соединить стрелками пары перчаток.

Упражнение 9

Самостоятельно определить и показать правую и левую руки. Представить свое отражение в зеркале. Затем обратить внимание на своего соседа по парте (повернувшись для этого лицом друг к другу). Пожать друг другу руки. Назвать руки, которыми произвели рукопожатие.

Совместно с учениками делается вывод, что при анализе отражения правая рука находится напротив правой, левая напротив левой руки. При общении с другим человеком правая рука находится напротив левой, левая напротив правой руки.

Ориентировка в окружающем пространстве.

Формирование ориентировки в окружающем пространстве основывается на имеющихся у школьников представлениях о правой и левой сторонах тела. Эта работа проводится в определенной последовательности.

Упражнение 10

Упражнение направлено на формирование у школьника умения определять пространственное расположение предметов по отношению к самому себе.

Упражнение 11

Цель этого упражнения – сформировать умение определять пространственные соотношения между 2–3 предметами и изображениями.

Сначала уточняется расположение двух предметов. Затем предлагается взять правой рукой предмет, например тетрадь, и положить ее около левой руки и задается вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?»

Далее можно предложить следующие задания: положи ручку справа от тетради; карандаши слева от книги; скажи, где находится ручка по отношению к книге – справа или слева; где находятся карандаши по отношению к тетради – справа или слева. Аналогичная работа проводится по определению пространственного расположения трех предметов.

Далее прорабатываются пространственные отношения между буквами, фигурами и цифрами.

Демонстрируется последовательный цифровой ряд:
123456789

а) Назвать первое число справа; первое число слева. Какое из них больше? В каком направлении возрастают числа в ряду?

б) Прочитать ряд в обратном порядке (то есть справа налево). Как изменяется величина чисел в этом направлении?

в) Показать число 4. Есть ли у него соседи в ряду? Какое число стоит слева от 4? Больше оно или меньше, чем 4? Назвать соседей числа 4 справа, сравнить по величине.

г) Показать соседей числа слева.

д) Показать соседей числа справа.

Выполняется зрительный диктант:

а) рассмотреть образец (ряд фигур или изображений предметов);

б) перечислить их несколько раз, запомнить последовательность, после чего образец закрывается;

в) выложить этот ряд по памяти из индивидуального раздаточного материала;

г) после повторной демонстрации образца проверяется правильность выполнения задания.

При успешном выполнении зрительного диктанта протяженность ряда из фигур или изображений постепенно увеличивается.

Затем проводится работа по соотношению в пространстве элементов графических изображений и букв.

II. Для овладения навыками письменной речи необходимо развивать у детей взаимодействие глаза, руки и направленные движения руки.

Дети записывают буквы в разлинованные тетради и предлагаются различные упражнения, приводим примеры некоторых заданий.

Роль зрительного контроля усиливается. Для закрепления навыка зрительного контроля предлагаются следующие упражнения.

проявления эмоциональных реакций. В практике давно известно, что расслабление мышц ведет к эмоциональному покою – это и лежит в основе аутогенной тренировки. Основным методическим приемом аутогенной тренировки является расширенная формула спокойствия, которая включает в себя мышечную релаксацию и регуляцию вегетативных функций.

На первом этапе также проводится работа по развитию координации и ритмизации движений. Развиваются все виды моторики, а также чувство темпо-ритма неречевых движений. Осуществляется работа по нормализации эмоциональной выразительности мимики и жестов. Активно используется пантомима, разыгрываются различные ситуации, сценки и т. д.

Продолжительность первого и последующих этапов регламентируется только результатами работы.

На **втором этапе** проводится работа по развитию грудобрюшного типа дыхания с включением элементов парадоксальной дыхательной гимнастики Стрельниковой. Этап состоит из трех комплексов дыхательных упражнений. Основной методический прием дыхательной гимнастики состоит из двух быстрых вдохов, осуществляемых через нос и следующих один за другим без перерыва на выдох. Дыхательная гимнастика способствует развитию и автоматизации грудобрюшного типа дыхания, развитию лабильности диафрагмальной мышцы, что является важным для полноценной плавной устной речи, и увеличению объема вдыхаемого воздуха, так как объем вдыхаемого воздуха у заикающихся значительно снижен по сравнению с нормой.

На данном этапе продолжается работа, направленная на регуляцию эмоционального состояния, развитие координации и ритмизации движений и развитие мимики и жестов.

Третий этап посвящен развитию фонационного выдоха. На данном этапе происходит замена пары «быстрых вдохов», которые использовались на предыдущем этапе при проведении дыхательной гимнастики, одним быстрым вдохом через нос. Параллельно осуществляется формирование

сказывания. Работа по развитию речевого дыхания должна проходить в тесной связи с развитием внутреннеречевого программирования.

Экспериментально доказано, что у заикающихся жизненная емкость легких ниже, чем в норме, и соответственно отмечается недостаточный для произнесения синтагмы объем вдыхаемого воздуха. В данной ситуации развитие длительности фонационного выдоха теряет смысл. Значит, развитию фонационного и собственно речевого дыхания должна предшествовать работа по увеличению объема вдыхаемого воздуха.

Все вышесказанное реализуется в методике развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи Л. И. Беляковой, Н. Н. Гончаровой, Т. Г. Шишковой.

Хотя работа по развитию речевого дыхания является лишь частью системы коррекции заикания, но тем не менее она подчиняет себе все остальные логопедические технологии, используемые в работе с заикающимися, выстраивая их в стройную систему.

На *первом этапе* работы осуществляется подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания по традиционной методике. Известно, что грудобрюшной тип дыхания считается наиболее физиологичным и является базой полноценного звучания голоса. Одновременно организуется режим молчания или режим ограничения речи, которые способствуют торможению патологических речедвигательных стереотипов. Упорядочивается режим для заикающихся, что в целом ритмизирует деятельность всех функций организма и способствует их нормализации. Данные режимы длятся от нескольких дней до одного месяца. Проводятся упражнения, направленные на релаксацию разных групп мышц, что способствует стабилизации эмоционального состояния, которое тесно связано с работой гипоталамуса, который обеспечивает вегетативные реакции, сопровождающие эмоции, а также поддерживает тонус мышц. В свою очередь, снижение мышечного тонуса меняет функциональное состояние гипоталамуса, а значит, и уменьшает вегетативные

Первую строчку каждого задания ребенок обводит самостоятельно (ручкой, карандашом, фломастером) слева направо, а вторую – справа налево. Запись с «сопротивлением» усиливает зрительный контроль за движением руки, требует высокой концентрации внимания, точности проведения линий.

В процессе письма участвуют предплечье, запястье, пальцы рук. Неподготовленные дети при написании слов, судорожно сжимая ручку (карандаш), не продвигают ее вперед вправо. Буквы наезают друг на друга, рука выворачивается, слияние букв срывается, буквы теряют свои контуры, скорость записи снижается, повышается утомляемость.

Для развития взаимодействия глаз и руки, а также направленных движений руки использовались упражнения.

Упражнение 1

Для развития физической работоспособности и направленных движений руки мы предлагали детям работу с калькой. Работая с рисунком по кальке, используется мягкий карандаш или шариковая ручка. Копирование на кальку графических сюжетов требует более точных движений руки и достаточное развитие зрительно-моторной координации, здесь необходимо удерживаться на тонкой линии, повторяя все ее изгибы.

Упражнение 2

Назвать недорисованные контурные изображения предметов.

Упражнение 3

Назвать перечеркнутые контурные изображения.

Упражнение 4

Срисовывание изображений из треугольников и линий.

Упражнение 5

Срисовывание серии изображений из полуovalов и линий.

Упражнение 6

Дорисовывание геометрических фигур.

Упражнение 7

Дополнить рисунок.

Упражнение 8

Раскрашивание контурных картинок.

III. В следующих упражнениях одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа графических изображений и букв на составляющие их элементы и по выявлению сходств и различий между близкими по начертанию графическими изображениями и буквами.

Для того чтобы успешно освоить многие школьные навыки, ребенок должен очень хорошо представлять себе, что имеется в виду, когда используются слова: вверху, внизу, над, под, сбоку, справа, слева, то есть правильно ориентироваться в пространстве.

Важна также и верная ориентировка на плоскости листа. Опыт показывает, что элементарная инструкция «веди руку вправо (влево, вверху)» часто оказывается непонятной. Для развития зрительного анализа и синтеза предлагались следующие упражнения.

Упражнение 1

Мы предлагали задание: «Справа от квадрата нарисуем треугольник, слева у каждого круга тоже по треугольнику. Получается? Хорошо. Продолжаем игру». Можно (если ребенок устал) сделать следующее: в середине квадрата нарисовать маленький кружок, а в середине каждого круга – по квадратику и т. д.

Играя так, можно проверить, способны ли школьники соотносить фигуры, понимать значение предлогов «над», «под», «слева», «справа», «вверху», «внизу» и т. д. Параллельно проводилась работа с предлогами, обозначающими пространственные отношения.

Упражнение 2

Ребенок рисует на чистом листе нелинованной бумаги в середине квадрат, над квадратом и под квадратом на равном расстоянии – круги одинаковой величины. Далее можно в середине квадрата нарисовать маленький кружок, в середине каждого круга по квадрату и т. п.

Упражнение 3

Игра, для которой понадобится чистый лист бумаги (можно большой) и фломастер, толстый карандаш или мелок. Ученик должен представить, что он едет на автомобиле и ему необходимо начертить на бумаге свой маршрут. На-

Хатнюкова-Шишкова Т. Г.

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Комплексный метод реабилитации заикающихся является общепризнанным отечественными специалистами и наиболее эффективным. В рамках комплексного метода существуют разные системы коррекционно-педагогической работы. Это система Н. А. Власовой и Е. Ф. Рау, система, разработанная школой Р. Е. Левеной (Н. А. Чевелевой, А. В. Ястребовой, С. А. Мироновой, О. С. Бот, Л. Ф. Спириной). Л. М. Крапивина создала систему коррекционной работы с заикающимися детьми дошкольного возраста. Для работы с заикающимися подростками и взрослыми представлены системы, разработанные М. И. Буяновым, В. М. Шкловским, Ю. Б. Некрасовой, Л. З. Арутюнян и др.

Известно, что обязательным звеном системы коррекционно-педагогической работы с заикающимися является развитие речевого дыхания, так как если в норме речевое дыхание в онтогенезе формируется спонтанно по мере становления речевой функции, то у детей с заиканием оно формируется патологически. Но в существующих системах под развитием речевого дыхания понимаются такие процессы, как постановка грудно-брюшного типа дыхания и увеличение длительности фонационного выдоха. Однако речевое дыхание представляет собой систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи, и характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому планированию, а значит – семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению вы-

Упражнение 4

Запомни, что нарисовано. Закрой книжку и постарайся вспомнить все предметы.

Упражнение 5

Посмотри внимательно на букву и скажи, какого элемента не хватает.

Упражнение 6

Игра «Чего не стало?»

Упражнение 7

Игра «Что изменилось?»

Литература

1. Горбачевская, М. Ю. Гласные и согласные звуки и буквы: Алфавит / М. Ю. Горбачевская. – М.: Школьная пресса, 2005.
2. Елецкая, О. В. Логопедическая тетрадь: Алфавит / О. В. Елецкая. – М.: Школьная пресса, 2005.
3. Елецкая, О. В. Развитие и коррекция грамотности: Алфавит / М. Ю. Горбачевская, О. В. Елецкая. – М.: Школьная пресса, 2005.
4. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Питер, 2004.

пример: «Едем прямо, сворачиваем направо, продвигаемся вперед, стоп, дорога перекрыта, поворачиваем назад, потом налево, делаем круг и...»

Таким образом, получается схема движения. Ребенок во время выполнения задания осваивает правила движения руки с карандашом по плоскости листа.

Упражнение 4

Прочитать слова: спереди, верх, вдаль, левый, крайний, низ, сверху.

Следует вначале найти в этих словах вторую по счету букву, выписать и затем составить слово из этих букв.

Упражнение 5

Нарисовать схему движения самолета. В какую сторону летит самолет.

Упражнение 6

Найди среди домов самые маленькие, показать дома только с красными крышами.

Упражнение 7

Подбор разных картинок с геометрическими фигурами (найди пару).

Упражнение 8

Распределить предметы, изображенные на картинке, по величине.

Упражнение 9

Подбор картинок по определенному цветовому фону.

Упражнение 10

Найди заданную фигуру из двух предъявляемых в зеркальном отображении.

Упражнение 11

Посмотри на эти картинки и найди отличия.

IV. При восприятии букв у ребенка формируется «образ» графема. Он выполняет отдельные элементы, сравнивает их, отбирает нужные, группирует их в буквы. Ребенок должен уловить направление, наклон, высоту, протяженность элементов букв, степень их закругленности, точки излома и количество элементов.

Для развития навыка перемещения зрительных пред-

ставлений должна проводиться предварительная работа. Приводим примеры.

1) На игрушках обыгрывали с ребенком стихийные бедствия (ураган, землетрясение). Затем обсуждали с ним, как меняются позиции каждой части предмета (было внизу – стало вверху, было справа – стало слева и т. д.).

2) Такое же исследование проводили на контурах различных предметов, предварительно уточнив и закрепив знания о геометрических формах. Например, представим, что вагончик упал вправо, и тогда он (прямоугольник) не стоит на колесах, а лежит на боку. Колеса (круги) оказались не под ним, а сбоку слева. После следующего толчка вагончик снова перевернулся и изменил свое положение. И снова обговаривалось изменение положения частей вагона.

3) Далее можно приступить к изображению упавшего вагончика на бумаге. Ребенок, копируя задания (силуэты, контуры), мог проверить свои представления о позициях.

При запоминании рисунка букв дети должны уметь различать элементы всех букв. Многие родители, досадуя на ошибки детей при печатании, и не подозревали, как важно познакомить детей со своим алфавитом – определенным порядком букв, рассмотрев с детьми значки (буквы), которыми обозначаются звуки. При этом обращали внимание детей на то, что некоторые буквы с «животиками», а некоторые – с «усиками», и что у всех букв «животики» смотрят вправо, то есть на ручку в руке (у правой), и только С и Я отвернулись. Все буквы с «усиками» тоже смотрят вправо, на ручку, а отвернулось Ч и У.

Обращалось особое внимание на буквы, вызывающие небольшие затруднения при написании:

С «усиками»: Г, Е, Ё, К, Ц, Щ – усики смотрят вправо (на ручку);

Ч, У - отвернулись влево;

С «животиками»: Б, З, Р, Ы, Ъ, Ь, Э, Ю – животики смотрят вправо (на ручку);

С, Я – отвернулись влево.

Развивая и закрепляя навыки зрительного восприятия

при дифференцировании элементов букв, используются различные упражнения.

Упражнение 1

Найти букву среди графически сходных.

Упражнение 2

Соотнести одинаковые буквы, написанные разным шрифтом.

Упражнение 3

Найти, назвать, записать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями.

Упражнение 4

Обвести буквы, выполненные пунктиром.

Упражнение 5

Доконструировать (дописать) буквы.

Упражнение 6

Найти и назвать буквы, наложенные друг на друга.

Упражнение 7

Найти правильно записанные буквы среди неправильных.

Упражнение 8

Найти буквы, написанные в зеркальном отражении.

Упражнение 9

Конструирование букв из элементов, шнурков, бусинок, полочек.

Упражнение 10

Найти буквы, похожие на предметы.

Упражнение 11

Зачеркни значки, похожие на буквы.

Упражнение 12

Допиши буквы, пользуясь алфавитом.

V. Для развития зрительной памяти рекомендуют проводить следующие упражнения.

Упражнение 1

Запомни 4–5 картинок, затем отбери их из 8–12.

Упражнение 2

То же, только буквы или цифры.

Упражнение 3

Посмотри на картинки и найди отличия.