

- продолжительность дыхательных игр и упражнений ограничивается 1-2 минутами во избежание головокружения;
- длительность выдоха должен соответствовать возрасту ребенка (младшим – до 3 слов на 1 выдохе, старшим – 5-6 слов);
- необходимо следить за постепенностью усложнения игр и упражнений;
- в целях получения наилучших результатов нужна совместная деятельность с родителями.

Литература:

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. Учеб. Пособие для студентов пед. Институтов по специальности «Логопедия». – М.: В. Секачев, 1998.-304с.
2. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие – Ставрополь, 2008. – 224 с.
3. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л.И. Беляковой- М.: Книголюб, 2004. – 56 с. - (Логопедическиетехнологии.)

Формирование представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

The formation of ideas about the world have young children with delayed speech development

Катаева Н. И. (г. Саранск)

Kataeva N. I.

Аннотация.Статья посвящена изучению особенностей представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Продемонстрирована необходимость формирования представлений об окружающем мире у детей данного контингента. Составлены диагностические задания и на основе результатов исследования предложена программа по формированию первичных представлений об объектах окружающего мира.

Ключевые слова: представления, окружающий мир, задержка речевого развития, ранний возраст.

Ранний возраст – это наиболее благоприятный (сензитивный) период для овладения речью. Около года ребенок умеет произносить отдельные слова, его словарный запас составляет от 4 до 10 слов. Примерно в два года дети начинают говорить простыми предложениями, а к четырем – почти так же, как и взрослые. Словарный запас ребенка 1,5 года составляет от 30 до 100 слов, к концу двух лет – примерно 300 слов, а к трем годам – уже 1200–1500 слов. Именно в этом возрасте закладываются основы знаний об окружающем мире, о физических свойствах предметов, о взаимоотношениях и связях между ними [1, с. 42].

Б. Ф. Поршневу выявил, что в возрасте от года до полутора лет ребенок начинает называть вещи своими именами, но при этом усваивает лишь отдельные свойства предметов. На начальном этапе овладения речевой структурой ребенок усваивает слоги, вначале ударные, затем удвоенные и однослоговые слова. В это время еще не происходит построение

предложений, а в качестве таковых выступает одно, позже два слова, не изменяющихся по родам и падежам. В 1,5–2 года речь ребенка еще мало похожа на речь взрослого человека. Овладение речью имеет огромное значение для различных сторон психического развития ребенка, под ее влиянием перестраиваются психические процессы ребенка, благодаря чему начинается активное познание окружающего мира [2, с. 29].

Смена форм общения также происходит при инициативном воздействии взрослого на ребенка. На протяжении раннего возраста происходит постепенное усвоение ребенком человеческих форм поведения. Ребенок хочет получить от взрослого похвалу и огорчается, если им недоволен. Продолжает формироваться чувство симпатии по отношению к другим людям, что может выражаться в сочувствии, желании поделиться игрушками. В этом периоде происходит усвоение ребенком своего имени. К концу третьего года жизни появляется осознание себя как отдельной личности, что свидетельствует о начале кризиса, который психологи называют «Я сам». Этот кризис трех лет имеет очень яркие внешние проявления [2, с. 65].

В раннем детстве также можно отметить бурное развитие следующих психических сфер: общения, речевой, познавательной (восприятия, мышления), двигательной и эмоционально-волевой. У них продолжает развиваться предметная деятельность, ситуативно-деловое общение ребенка и взрослого; совершенствуются восприятие, речь, начальные формы произвольного поведения, игры, наглядно – действенное мышление. Развитие предметной деятельности также связано с усвоением способов действия с различными предметами.

Л. М. Козырева под задержкой речевого развития понимает, как процесс отражения более медленных темпов освоения норм родного языка детьми на этапе раннего и среднего речевого онтогенеза. Логопедическое заключение «задержка речевого развития» правомерно в отношении детей младше 3–4 лет. Темповое отставание касается формирования всех компонентов речи: звуков раннего онтогенеза, словаря и грамматики, фразовой и связной речи. Задержка речевого развития встречается у 3–10% детей; у мальчиков в 4 раза чаще, чем у девочек. Задержка речевого развития негативно отражается на развитии психических процессов, поэтому задержка речевого развития и задержка психического развития часто наблюдается у детей параллельно и обозначается в литературе как задержка психо–речевого развития. Задержка речевого развития является медико-педагогической проблемой, затрагивающей аспекты педиатрии, детской неврологии, логопедии и детской психологии [3, с. 78].

Л. М. Козырева описывает следующие причины задержки речевого развития, которые могут вызываться причинами биологического и социального порядка. Биологическую (органическую) основу задержки речевого развития чаще всего составляет наличие у ребенка минимальной мозговой дисфункции, обусловленной перинатальным поражением головного мозга (перинатальной энцефалопатией). В анамнезе детей с задержкой речевого развития, как правило, прослеживаются внутриутробная гипоксия и асфиксия в родах,

родовые травмы, внутриутробные инфекции; недоношенность или переношенность, гипотрофия, неонатальные менингиты и энцефалиты, частые или длительные заболевания раннего возраста, ослабляющие ребенка, поствакцинальные осложнения [3, с. 102].

Отставание в речевом развитии может быть связано с тугоухостью у ребенка. Известно, что становление и развитие речевой функции происходит при непосредственном участии слухового анализатора, т. е. с опорой на услышанную ребенком информацию, поэтому нарушения слуха также могут вызывать задержку речевого развития. Иногда более медленные темпы созревания нервной системы носят генетически детерминированный характер: если один из родителей поздно заговорил, вполне вероятно, что у ребенка также будет наблюдаться задержка речевого развития.

Социально–педагогические предпосылки задержки речевого развития кроются в неблагоприятной микросоциальной среде, приводящей к дефициту речевых контактов: неостребованности речи (неразвитости культуры общения в семье), «синдроме госпитализма» у часто болеющих детей; педагогической запущенности. Отрицательное влияние на темпы развития речи ребенка может оказывать билингвизм, неблагоприятная речевая среда, эмоциональные стрессы.

С другой стороны, тормозящее влияние на формирование речевой функции ребенка может оказывать не только психосоциальная депривация, но и гиперопека: в этих условиях речевое общение также остается неостребованным, поскольку окружающие взрослые предупреждают все желания ребенка, не стимулируя его самостоятельную речевую активность. Крайне вредным для ребенка раннего возраста является нахождение в чрезмерно информированной среде, где он сталкивается с избыточным потоком информации, которая к тому же не соответствует возрасту ребенка. В этом случае ребенок привыкает не прислушиваться к речи и не осмысливать значение слов; произносит длинные, шаблонные фразы, не имеющие отношения к развитию истинной речи [3, с. 89].

Более подробно хотелось бы остановиться на проявлениях задержки речевого развития. Признаками задержки речевого развития на разных стадиях речевого онтогенеза могут являться:

- аномальное протекание доречевого периода (малая активность гуления и лепета, беззвучность, однотипные вокализации)
- отсутствие реакции на звук, речь у ребенка в возрасте 1 года
- неактивные попытки повторения чужих слов (эхолалии) у ребенка в возрасте 1,5 лет
- невозможность в 1,5–2 года на слух выполнить простое задание (действие, показ и т. д.)
- отсутствие самостоятельных слов в возрасте 2-х лет
- неспособность соединения слов в простые фразы в возрасте 2,5–3 лет
- полное отсутствие собственной речи в 3 года (ребенок употребляет в речи только заученные фразы из книжек, мультфильмов и пр.)

– преимущественное использование ребенком неречевых средств коммуникации (мимики, жестов) и др. [3, с. 92].

Формирование представлений об окружающем мире детей раннего возраста с ЗРР возможно средствами сенсорного развития. В первые годы жизни у детей формируются предпосылки сенсорных эталонов. Со второй половины первого года до начала третьего года формируются так называемые сенсорные предэталонны. В этот период ребенок отражает отдельные свойства предметов, которые имеют существенное значение и формируются, в том числе и в конструктивной деятельности (некоторые особенности формы, величины предметов, их пространственного расположения). Затем он пользуется так называемыми предметными эталонами: образы свойств предметов соотносит с определенными предметами (квадрат определяет через форму кармашка, платочка, оранжевый цвет называет «как морковка»). Далее по мере развития, он может соотносить качества предметов с освоенными общепринятыми эталонами.

Именно ранний возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Развитие сенсорных способностей, развитие анализаторов – часть познания, потому что через развитие ощущения, восприятия идет формирование чувственного опыта детей, идет развитие способностей к обследованию, абстрагированию, группировке и т. д. Познание ребенка будет тем ярче, глубже, многообразнее, чем выше уровень развития ощущения, восприятия. Сенсорные процессы неразрывно связаны с деятельностью органов чувств. Предмет, который мы рассматриваем, воздействует на наш глаз; с помощью руки мы ощущаем его твердость (или мягкость, шероховатость и т. д.). Таким образом, через ощущение и восприятие идет непосредственное познание действительности [4, с. 67].

С целью изучения особенностей формирования представлений об окружающем мире и выявления их исходного уровня у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие испытуемые в возрасте от 2,5 до 3 лет с логопедическим заключением задержка речевого развития. В исследовании приняли участие 10 детей с задержкой речевого развития (экспериментальная группа) и 10 детей с задержкой речевого развития (контрольная группа).

Для диагностики особенности представлений об окружающем мире у детей мы разработали специальные задания:

1. Изучение особенностей сформированности представлений о самом себе и о членах семьи.
2. Изучение умения называть предметы ближайшего окружения и знать их назначение.
3. Изучение представлений детей о явлениях окружающей действительности.

4. Изучение представлений о сезонных явлениях природы в разное время года.

5. Изучение представлений детей о животных.

При анализе полученных данных констатирующего эксперимента мы выявили следующее: общий уровень развития представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в экспериментальной группе на среднем уровне с тенденцией к низкому уровню. Дети называли предметы (названия посуды, одежды, игрушек), но затруднялись различить их признаки, не умели действовать с предметами; не делали выводы на основе действий с предметами; испытывали сложности в определении природных явлений (не определяли сезонную одежду по картинкам, не смогли назвать действия людей). Испытуемые не смогли даже с помощью взрослого назвать животных, показанных на картинках, определить, где они живут, что едят. У их сверстников в контрольной группе, представление об окружающем мире на среднем уровне с тенденцией к высокому.

На основе полученных результатов исследования, мы составили программу по формированию представления об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития с учетом полученных результатов диагностики. Она обеспечивает развитие детей в возрасте от 2,5 до 3 лет с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по формированию целостной картины мира. Цель программы: формирование первичных представлений об объектах окружающего мира.

Программа включает в себя пять блоков:

1. Формирование представлений о самом себе и о членах семьи.

2. Формирование умения называть предметы ближайшего окружения и знает их назначение.

3. Формирование представлений детей о явлениях окружающей действительности.

4. Формирование представлений детей о сезонных явлениях природы в разное время года.

5. Формирование представлений детей о животных.

Каждый блок включает в себя комплекс занятий с играми и заданиями. Каждое занятие длится 30 минут. Диагностика уровней освоения программы проводится 2 раза в год: в начале и в конце года. Диагностика проводится с помощью дидактических игр, бесед, наблюдений за ребенком.

По завершению формирующего эксперимента, нами повторно была проведена диагностика с детьми по развитию представлений об окружающем мире. Дети в экспериментальной группе (60 %) научились называть предметы (посуда, мебель, одежда, игрушки), могут различать признаки. Научились действовать с предметами и делать выводы на основе действий с предметами. Определяет сезонную одежду, называют по картинкам действия людей. Определяют по картинкам животных, с помощью взрослого определяют, где они живут, что едят. Снизилось количество детей с низким уровнем представления об окружающем мире.

Следовательно, проводимая в рамках исследования работа по формированию представлений об окружающем мире у детей раннего возраста с задержкой речевого развития была эффективной, т.к. у детей экспериментальной группы повысился уровень сформированности представлений об окружающем мире. Коррекционно – развивающая работа по формированию представлений об окружающем мире у детей помогла повысить уровень сформированности знаний о предметах, явлениях, признаках окружающей действительности.

Литература:

1. Горюнова, Т. М. Развитие детей раннего возраста: анализ программ дошкольного образования /Т. М. Горюнова. – М.: Сфера, 2009. – 127 с.
2. Поршнева, Б. Ф. Становление речи и усвоение языка ребёнком / Б. Ф. Поршнева. - М. : Академия, 2013. - 190 с.
3. Козырева, Л. М. Развитие речи. Дети от рождения до 5 лет / Л. М. Козырева. – Ярославль : Академия Холдинг, 2011. – 160 с.
4. Потапова, Т.В. Детский сад – эталон экологической культуры / Т. В. Потапова. – М.: ЦС ВООП, 2010. – 296 с.

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в России

Inclusive education of preschool children with severe speech disorders in Russia

Кириллова Е. А. (Казань)

Kirillova E. A.

Аннотация. В статье автор исследует инклюзивное образование детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в России, анализирует научную, методическую литературу, правовую документацию и обобщает инклюзивный опыт работы с этими детьми в нашей стране. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью разработки педагогических технологий обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми возможностями здоровья, дошкольники, тяжелые нарушения речи, Россия, inclusiveeducation, childrenwithdisability, preschoolchildren, severespeechdisorders, Russia.

Внедряемая российская инклюзивная система образования уже успела затронуть многие учебные заведения: высшие, средние, средне-специальные и дошкольные, коснулась различных групп людей: детей, подростков, и взрослых, здоровых, инвалидов и людей с особыми образовательными потребностями.