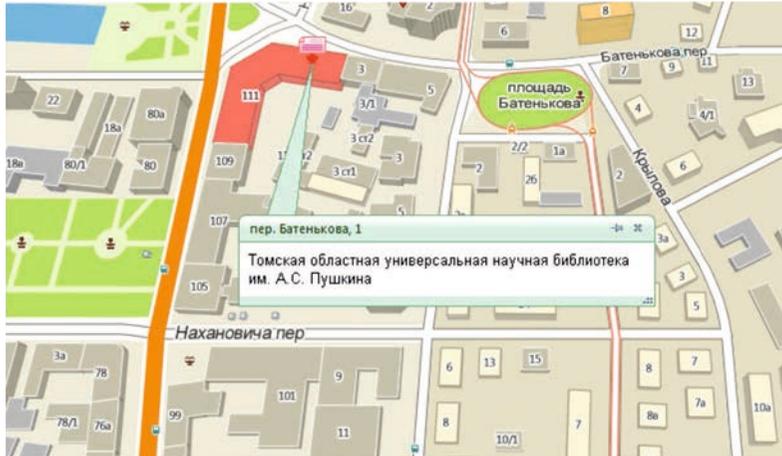




Культурно-образовательный центр для детей с ограниченными возможностями

Центр находится
по адресу г. Томск, пер. Батенькова, 1
(здание магазина «Тысяча мелочей»)
тел./факс: (3822) 51-23-01
тел.: (3822) 51-56-33
e-mail: deti@lib.tomsk.ru
<http://rslib.lib.tomsk.ru>
<http://koc-ovz.livejournal.com/>



Проезд общественного транспорта
автобус/троллейбус: до ост. Кинотеатр им. Горького
трамвай: до ост. пл. Батенькова

Обращаться ежедневно (вторник-суббота) с 10.00 до 18.00

Занятия детей с родителями и «Родительский лицей»
проводятся каждую вторую и четвертую субботы месяца в 12.00

**Проконсультироваться у психолога,
посетить занятия с детьми, воспользоваться услугами
реабилитационной гостиной и библиотекой
Вы можете БЕСПЛАТНО!**

Для регистрации в Детском центре или Пушкинской библиотеке
необходимо предъявить паспорт

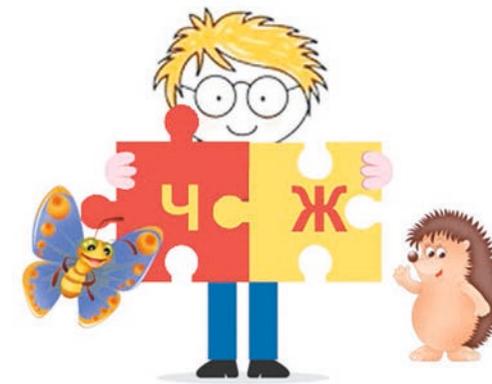
Томская областная универсальная научная библиотека
имени А. С. Пушкина
Центр библиотечного обслуживания людей
с ограничениями жизнедеятельности

ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»



Мёдова Н. А.

Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения



методическое пособие

Томск - 2015



Томская областная универсальная
научная библиотека им. А.С. Пушкина
Центр библиотечного обслуживания людей
с ограничениями жизнедеятельности

ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»

Мёдова Н. А.

Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения

методическое пособие

Томск - 2015

Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения: методическое пособие/Наталья Мёдова; Том. обл. универс. науч. б-ка им. А. С. Пушкина, Центр библиотечного обслуживания людей с ограничениями жизнедеятельности; ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А. А. Коваленко. – Томск, 2015. – 40 с.; 21 см. – (В помощь реабилитологу).

Методическое пособие, в котором представлен теоретический и практический материал по преодолению речевых нарушений у слепых и слабовидящих детей, предназначено для воспитателей дошкольных образовательных учреждений в качестве пропедевтического материала, для педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений, логопедов, дефектологов, родителей, воспитывающих детей с нарушенным зрением.

Материалы, представленные в бесплатном издании, являются авторской работой (за исключением ссылок). На них в полной мере распространяется законодательство об авторских и смежных правах. Публикация, тиражирование и коммерческое использование текстов без согласия автора запрещено.

© ОГАУК Томская областная универсальная
научная библиотека им. А.С. Пушкина

ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»

РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ БЕСПЛАТНО

Введение

Методическое пособие «Логопедическая работа с детьми, имеющими глубокие зрительные нарушения» включает в себя несколько разделов, в которых представлена информация об особенностях формирования речевой функции детей с нарушением зрения, даны характеристики основных нарушений речи и неречевых функций, особенности пропедевтической работы по развитию речевой функции со слепыми и слабовидящими детьми и направления коррекционно-логопедической работы по формированию устной и письменной речи у детей с нарушением зрения.

В пособии приводятся варианты упражнений по каждому направлению коррекционно-логопедической работы.

Особенность данного методического пособия заключается в комплексности и системности подхода к коррекции речевой функции у слепых и слабовидящих детей, а также представлены направления работы по преодолению нарушений у детей при овладении письмом по системе Л.Брайля.

Особенности становления речи у детей с нарушением зрения

Становление речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения осуществляется одинаково, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка связей и при формировании речи она включается в иную систему связей, чем у зрячих.

Речь слепого и слабовидящего развивается и усваивается в ходе деятельности и общения с людьми и предметами окружающей действительности, но имеет свои особенности формирования: изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Тифлопсихологи и тифлопедагоги (З.Г. Ермолович, С.Л. Жильцова, М.И. Земцова, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Л.И. Солнцева, и др.) отмечают замедленность формирования речи в первоначальный период ее развития и связывают эту особенность с недостаточно активным взаимодействием с окружающим в процессе предметно-практической деятельности.

На сегодняшний день существует ряд теорий (Т. Геллер, А. Штумф, К. Бюрклен, А.А. Скребицкий, А.А. Крогиус, П.Г. Мельников и др.), построенных на понимании речи как результата индивидуального опыта, отражающего значительный разрыв между представлениями и словами слепых.

Специфика и особенности формирования речи у детей с нарушением зрения ярче проявляются в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте.

В первый год жизни развитие деятельности сохранных органов чувств происходит в неблагоприятных условиях из-за выключения взаимодействия с ними зрительных компонентов. Это, в свою очередь, влечет за собой большую зависимость слепого ребёнка от взрослого. Ведущая деятельность в этом возрасте – общение. Оно играет активную роль в развитии детей с нарушением зрения и в усвоении им общественного опыта.

Дифференцированное слуховое восприятие и самостоятельные вокализации при осязательном знакомстве с предметами начинают играть важную роль, как средство общения с окружающими людьми. Ребенок с нарушением зрения использует речевые звуки и слова для привлечения к себе внимания. Отклик взрослых и их эмоциональное отношение к этому стимулируют как произнесение звуков и слов, так и слуховое восприятие слепого. Он начинает узнавать своих родных и близких по голосам, отличать их от чужих.

Привлечение ребенка с нарушением зрения к взаимодействию и манипуляциям с предметами через речь, называние предметов развивают по-

нимание речи, активизируют его ответные реакции, т.е. формируют потребности соучастия в специфически человеческих действиях с предметами.

Речь взрослого, обращенная к ребенку, не просто сопровождает действие, она привлекает внимание слепого и слабовидящего ребёнка к обследованию предметов, вызывает у него интерес и тем самым создает прочные связи между словом и осязаемым предметом, расширяет круг понимаемых речевых ситуаций.

Своеобразный путь развития проходит функция понимания речи у детей с глубоким нарушением зрения. Она проходит целый ряд ступеней. На ранних этапах значение понимаемого ребенком названия предмета основывается на эмоциональном переживании целой ситуации. Это приводит к отнесенности слов к широкому кругу различных предметов и действий, входящих в эту ситуацию. Но ребёнок на этом этапе не умеет обобщать в слове однородные предметы.

На следующем этапе слово начинает связываться с наличием конкретного предмета, что конкретизирует речевую ситуацию и обогащает социальный опыт ребёнка с нарушением зрения. И на заключительном этапе, с появлением представлений, ребенок становится способным понять слово без наличия предмета. К полутора – двум годам понимаемые слова становятся более стойкими и обобщенными: ребенок знает названия ограниченного круга окружающих предметов, действия с ними и названия отдельных качеств предметов, может оценить их (хороший – плохой, большой – маленький).

Развитие фонематического слуха у ребенка раннего возраста с нарушенным зрением примерно после полутора лет начинается ускоренными темпами. До этого периода он воспринимает ритмические и интонационные особенности фразы, но отдельных слов еще не различает. К одиннадцати месяцам начинает выделять слова, но в них еще не различает фонем, а фиксирует лишь общую структуру слова, т.е. развитие понимания речи у ребенка идет от более комплексных к более дифференцированным частям речи, от фразы к слову.

К двум годам у ребенка с нарушенным зрением быстро растет активный словарь, совершенствуется грамматический строй речи. Его общение в этот период направлено на взрослого, поэтому, подражая взрослым, он овладевает огромным запасом слов и целых предложений, непонятных ему по содержанию. Повторение и употребление слов с пока непонятными значениями не пугает ребенка, так как в ответ на них он получает отклик и радость со стороны взрослого. В связи с этим актуализируется роль родителей и педагогов в развитии речевой функции ребёнка с нарушенным зрением в раннем возрасте.

Основой для компенсации слепоты в этом возрасте является система связей речевой деятельности со всей системой сохранившихся анализаторов, с развивающейся двигательной-мышечной системой. Подобный опыт приводит ребенка к необходимости использовать речь. Процесс речевого общения позволяет ускорить формирование предметных действий, дает возможность их совершенствовать.

Сопровождение всех действий речью, т.е. создание и укрепление связи между словом, предметом и действием, позволяет впоследствии использовать речь в качестве коррекционного средства моторики, нарушенной слепотой. Речь взрослого может активно способствовать усвоению слепым ребенком предметных действий, не только за счет привлечения внимания к предмету и формулирования задачи: она позволяет руководить способами выполнения этой задачи.

В дошкольном возрасте дети с нарушением зрения овладевают устной речью, имеют достаточно большой словарный запас, правильно (грамматически) выражают свою мысль. Однако влияние нарушений зрения является в специфичности её развития в зависимости от уровня ее сформированности. Именно в это время начинают проявляться особенности, связанные с нарушением зрения.

Анализ речи слабовидящих учащихся начальных классов (Н.А. Крылова) свидетельствует о таких недостатках её развития, как трудности составления пересказов, бедность словаря, которые сохраняются и в начальной школе.

Таким образом, пропедевтика речевых нарушений у детей с нарушением зрения, начиная с раннего возраста, является основной задачей в коррекционно-логопедической работе.

Специфика речевых нарушений у слепых и слабовидящих детей

Логопедический анализ развития речи детей с нарушением Л.С. Волковой показал, что среди детей с нарушением зрения наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре: непонимание смысловой стороны слова, которое не соотносится с чувственным образом предмета, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, эхолалии, неупотребляемость развернутых высказываний из-за отсутствия зрительных впечатлений.

По определению Р.Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственной причиной речевой аномалии. Это объясняется в значительной мере тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка.

На сегодняшний день можно выделить четыре уровня сформированности речи у детей с нарушением зрения.

Первый уровень. Отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень рассматривать в качестве речевой нормы.

Второй уровень. Активный словарь ограничен, допускаются ошибки в соотношении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов.

Нарушения звукопроизношения детей этого уровня выражаются в различных видах сигматизма, ротацизма, ламбдацизма, парасигматизма, параротацизма, параламбдацизма. Отмечается также недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован.

Третий уровень. Экспрессивная речь отличается бедностью словаря. На низком уровне находятся соотношенность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений и одно-двухсловных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков.

На низком уровне находится формирование фонематического анализа и синтеза.

Четвертый уровень. Экспрессивная речь крайне ограничена, имеются значительные нарушения в соотношении слова – образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. С заданиями, направленными на выявление качественной

стороны грамматического строя речи, дети не справляются, не выполняют они и задания на слуховую дифференциацию звуков. Отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза (см. таблицу 1).

Таблица 1

Особенности речевых нарушений при нарушении зрительного восприятия

Стёртая форма зрительной агнозии	
Нарушение устной речи и познавательных процессов	Нарушение письменной речи
Неузнавание предметов окружающей деятельности	Нарушение восприятия зрительного образа буквы
Задержка в развитии словаря	Неузнавание букв, близких по графическому начертанию
Снижение речеслуховой памяти (объёма, точности запоминания)	Дизграфия на основе графического сходства (оптическая дизграфия)
Затруднение в грамматическом оформлении речи	Смешение на письме букв, близких по графическому начертанию
Задержка в становлении звуков речи	
Недоразвитие фонематического слуха и восприятия	
Дизграфия	
Ошибки на замены букв	
Аграмматизмы по типу согласования и управления	
Ошибки на лексические темы	

В соответствии с данными таблицы нарушение зрительного восприятия оказывает, хотя и опосредованно негативное влияние на формирование речевой функции. Также при формировании учебных навыков у обучающихся начальной школы следует учитывать влияние нарушения восприятия пространственных координат (см. таблица 2).

**Особенности формирования учебных навыков при нарушении
пространственного восприятия**

Нарушение письменной речи	Нарушение формирования математических представлений	Нарушение устной речи
Нарушение симультанности восприятия отдельных букв	Затруднение в построении пространственно ориентированных фигур	Нарушение понимания логико-грамматических структур языка
Дизграфия оптическая (по пространственной ориентировке)	Акалькулия: • нарушение понятия числа	Задержка в развитии словаря
Зеркальное написание	• нарушение операций с числами • затруднение в решении арифметических задач	Снижение речеслуховой памяти (объёма, точности запоминания) Затруднения в грамматическом оформлении речи Недоразвитие фонематического слуха и восприятия.

Таким образом, можно наблюдать, что нарушение пространственного анализа затрудняет формирование трёхмерного зрительного образа, что влечёт за собой представленные в таблице нарушения учебных навыков.

Нарушение речи у слепых и слабовидящих детей требует учета компонентов речевой деятельности и неречевых функций с учетом состояния зрения, особенностей способов восприятия, а, следовательно, и специфических приемов подачи одного и того же материала. Наличие врождённого или ранее приобретенного зрительного дефекта является усугубляющим, влияние может усиливаться или ослабевать в зависимости от наличия других патологических факторов, условий речевого общения и индивидуальных особенностей детей.

Значение невербальных средств в формировании общения с нарушением зрения

Поскольку нарушение зрения затрудняет восприятие выразительных движений и делает невозможным подражание, это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и выразительности речи слепого и слабовидящего. Речь в таких случаях становится маловыразительной и требует специальной работы по ее коррекции.

Мы знаем, что средства общения можно разделить на две группы: неречевые (невербальные) и речевые.

Невербальное общение, более известное как язык поз и жестов, включает в себя все формы самовыражения человека, которые не опираются на слова. Психологи считают, что чтение невербальных сигналов является важнейшим условием эффективного общения. Невербальное общение включает в себя пять подсистем:

1. пространственная подсистема (межличностное пространство);
2. взгляд;
3. оптико-кинетическая подсистема, которая включает в себя: внешний вид собеседника, мимику (выражение лица), пантомимику (позы и жесты);
4. паралингвистическая, или околоречевая, подсистема (вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр);
5. экстралингвистическая, или внеречевая, подсистема, к которой относятся: темп речи, паузы, смех и т. д.

Все выразительные движения (кроме вокальной мимики) при глубоких нарушениях зрения ослаблены. Причем степень ослабленности зависит от времени возникновения и тяжести расстройства зрительного анализатора.

Речевые средства общения взаимодействуют с неречевыми средствами, такими как мимика и пантомимика.

В развитии общения как вида специфической деятельности человека велико значение зрения, именно зрение:

- делает общение более свободным, позволяет отыскивать нужного человека среди окружающих в большом пространстве;
- выступает как канал обратной связи и дает возможность видеть реакцию окружающих на действия, слова, с которыми обращается человек к партнеру или аудитории;
- позволяет овладеть средствами общения по подражанию;
- нормально видящий человек имеет возможность выразить свое эмоциональное состояние большим количеством средств и при-

знаков, особенно неречевых – экспрессивно-мимических (например, прищурить глаза, опустить веки и др.).

Дети с тяжелыми нарушениями зрения отличаются в ходе общения неадекватной жестикой, которая в норме призвана точнее и полнее передавать отношение к собеседнику; у этих же детей жестикой скорее мешает общению, чем помогает. Неадекватная жестикой проявляется как в общении с взрослыми и детьми, так и с животными.

Таким образом, неречевым средствам общения ребенка с тяжелыми нарушениями зрения нужно обучать целенаправленно.

Направления коррекционной работы по преодолению неречевых средств у детей с нарушением зрения

Преодоление недостатков речевой деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения следует начинать с работы над неречевыми средствами.

При обучении детей правильному проявлению своих эмоциональных настроений логопед проводит упражнения на развитие мышц губ, языка, щек. Полезно на занятиях по ЛФК включать задания на развитие мышц шеи, плеч, рук, ног, туловища. Важным моментом является согласованная деятельность логопеда с музыкальным руководителем (учителем ритмики) по обучению передаче через пластические движения различных настроений человека, имитации движений животных и т.д. Вся работа по формированию неречевых средств общения направлять на то, чтобы постепенно дети усвоили, что характер мимики и жестов – это индикатор отношения к тем, с кем они взаимодействуют, общаются в данную минуту, что от их манеры держаться в обществе зависит, насколько правильно они будут поняты окружающими.

Сам процесс обучения состоит из четырёх основных этапов (по В.З. Денискиной):

- снятие напряжения мышц или напротив – повышение их тонуса;
- знакомство с мимикой, жестами, позами;
- обучение выразительным движениям лица и тела в этюдах;
- включение неречевых средств общения в игры, а затем и в повседневную коммуникативную деятельность.

1 этап. Упражнения, направленные на развитие мышц лица, шеи, целесообразно проводить на первом и втором году обучения. Эти упражнения проводятся с целью подготовки мимических мышц для дальнейшего обучения воспроизведению различных эмоциональных состояний. В дальнейшем они на занятиях используются с целью пропедевтики или физической разминки.

Данные упражнения помогают сбросить интенсивность физического и психического напряжения, нормализовать мышечный тонус, привлечь внимание и интерес ребёнка к совместному занятию, настроить детей на активную работу и контакт друг с другом.

Упражнения помогают ребёнку испытывать разнообразные мышечные нагрузки путём подражательного повторения движений и действий педагога; тренировать ребёнка в направлении и задерживании внимания на своих ощущениях, научить различать и сравнивать их; тренировать ребёнка в определении характера физических движений; тренировать ребёнка

в изменении характера своих движений, опираясь на контроль мышечных ощущений и работу воображения и чувств.

Педагог помогает уловить точность области ощущения своими прикосновениями к ребёнку: взяв за руку, встряхнув – «расслаблена ли?», погладив спинку – «где напряжение?», подтолкнув, проверяя устойчивость и т.п.

Дозировка упражнений от пяти-шести раз до одной-двух минут, в зависимости от упражнения и возраста детей.

В последовательности психогимнастических упражнений особенно важно соблюдение чередования и сравнение противоположных по характеру движений:

- напряжённых – расслабленных;
- резких – плавных;
- частых – медленных;
- drobных – цельных;
- едва заметных пошевелений и совершенных застываний;
- вращений тела и прыжков;
- свободного передвижения в пространстве и столкновения с предметами.

2 этап. Целью формирования неречевых средств общения является усвоение ребёнком того, что характер мимики и жестов - это индикатор отношения к тем с кем он взаимодействует, общается в данную минуту. Во всём мире основные коммуникационные жесты не отличаются друг от друга. Когда люди счастливы, они улыбаются, когда они печальны – они хмурятся, когда сердятся – у них сердитый взгляд.

Тренировать умение распознавать эмоциональное состояние по мимике можно с помощью разрезных шаблонов – своеобразных пиктограмм. Пиктограмма представляет собой набор карточек, на которых с помощью простых знаков (перевернутая цифра 7, чёрточки и т.п.) изображены различные эмоции.

М.И. Чистякова в своей книге «Психогимнастика» рекомендует использовать 5 пиктограмм.

Первая символизирует радостное лицо, она состоит из овала (лица), перевернутой цифры 7 (нос), двух полуовалов кончиками вниз (брови) и полуовала кончиками вверх.

Вторая пиктограмма, символизирующая огорчённое лицо, состоит из овала, перевернутой цифры 7, двух наклонных чёрточек, сходящихся вверху (брови), и полуовала кончиками вниз (рот).

Третья пиктограмма, символизирующая выражение страха на лице, состоит из овала, перевернутой цифры 7, двух наклонных чёрточек, сходящихся вверху, и кружочка (раскрытый рот).

Четвёртая пиктограмма, символизирующая гневное лицо, состоит из овала, перевёрнутой цифры 7, двух наклонных чёрточек, сходящихся внизу, и прямоугольника или небольшого овала (оскаленный рот).

Пятая пиктограмма, символизирующая удивлённое лицо, состоит из овала, двух высоко поднятых над перевернутой цифрой 7 чёрточек (брови) и кружочка.

Большое внимание также следует уделять упражнениям на передачу (имитацию) различных настроений и поз. Для этого можно использовать плакаты с основными жестами и позами, наиболее часто используемыми в процессе общения: восхищение, удивление, радость, испуг и т.д. Эти плакаты помогают детям понять язык телодвижений, а педагогу установить, знаком ли ребёнок с языком мимики, жестов, умеет ли воспроизводить выразительные движения. М.И.Чистякова предлагает при знакомстве с позами использовать рисунки условных фигурок на бумаге.

Знакомя детей с жестами и позами, тифлопедагогу необходимо использовать приём сопряженных действий, который помогает детям правильно принять нужную позу. Все жесты и позы, выражения лица, с которыми педагог знакомит детей, необходимо чётко выражать словами.

3 этап. Для обучения выразительным движениям использовать этюды. Внимание детей с нарушением зрения привлекается к какому-то одному компоненту выразительности: «Он так удивился, что у него даже брови полезли на лоб». В этюдах типа «Удивление» и «Сердитый дедушка» следует тренировать мышцы, отвечающие только за брови – лоб, в этюдах «Гневная гиена» и «Солёный чай» – только мышцы носа (наморщивание) и губ. Такие тренировки помогают им осмысливать сцепление определённых движений мускулов лица с определёнными переживаниями. Одновременно ребёнок учится называть свои чувства. Ему становятся понятны слова: интерес, удивление, радость, горе и т.д.

Помощь детям с маловыразительной пантомимикой состоит из проигрывания этюдов с последовательным изучением поз, походки и других выразительных движений. Затем можно провести мини-конкурсы типа: «Кто лучше покажет позу», «Кто лучше пройдёт» и т.д. Можно поиграть в игру «Кто это?».

При подборе упражнений для обучения выразительным движениям следует их определить в три группы:

- Эмоции. Целью данных упражнений является развитие у детей способности понимать, осознавать свои и чужие эмоции, подбирать правильно выразительные движения.
- Формы упражнений могут быть разные: пантомимические загадки, игры, представления.
- Список эмоций, оттенков, состояний, используемых в упражне-

ниях: интерес – внимание, радость – удовольствие, удивление – восхищение – изумление, горе – отчаяние – страдание – со-страдание, гнев – злость – зависть, обида – досада, презрение – брезгливость – отвращение, страх – испуг, стыд – вина, тревога – беспокойство, сочувствие – жалость – нежность, грусть – печаль.

- **Общение.** Целью данных упражнений является выработка выразительных движений, способных невербально воздействовать друг на друга. В упражнения включают обмен ролями партнёров по общению, оценку своих эмоций и эмоций партнёра. В таких упражнениях ребёнок тренируется точно выражать и переживать свои чувства, эмоции, действия, отношения других детей, учится сопереживать. Упражнения помогают детям преодолевать собственные внутренние барьеры общения в реальной жизни.
- **Поведение.** Целью данных упражнений является тренировка умения детей регулировать свои поведенческие реакции с помощью выразительных движений.

4 этап. При организации коррекционной работы по формированию неречевых средств общения особое значение приобретает сюжетно-ролевая игра. В.З. Денискина утверждает, что игра-драматизация (в том числе по сюжету художественного произведения) является одним из условий и средством, с помощью которого дети с нарушенным зрением побуждаются к использованию, употреблению жестов, поз, мимики. Игра-драматизация даёт детям возможность увидеть связь между эталонами неречевых средств общения и своим собственным поведением.

Приём театрализации помогает детям с нарушением зрения оставить свои привычные специфические (стереотипные) движения, жесты, мимику, что невыгодно отличает их от зрячих, и усваивать общепринятые манеры, постановку головы, движения рук, позы.

По возможности, игры и драматизации следует проводить под музыку, а предварительное прослушивание музыки помогает ребёнку войти в нужное эмоциональное состояние.

При обучении слепых и слабовидящих детей неречевым средствам общения главным дидактическим пособием является взрослый человек (тифлопедагог, воспитатель, родители), который становится образцом выражения жеста, позы того или иного состояния. Большая нагрузка падает и на самого ребёнка, который вынужден контролировать правильность своих действий на суженной сенсорной основе (рука действует и одновременно контролирует) или полагаться на оценку взрослого. В связи с этим полезно проводить работу по развитию зрительного и слухового восприятия, как основных компенсаторных функций.

Особенности пропедевтической работы по развитию речевой функции со слепыми и слабовидящими детьми

При организации логопедической работы основное внимание должно быть уделено:

1. Развитию зрительного восприятия в единстве с развитием других психических функций.
2. Расширению знаний и представлений о предметах, формированию интереса к речи.
3. Развитию способности использовать словарный запас для составления описательных рассказов.
4. Развитию монологической речи на основе целенаправленного зрительного восприятия картин.

Развитие зрительного восприятия осуществляется через решение следующих задач:

- развитие свойств восприятия: предметности, целостности, апперцепции и антиципации, константности, обобщённости;
- развитие цветовосприятия, восприятия формы, величины предметов;
- формирование пространственных представлений.

Исходя из вышеперечисленных задач, логопед включает в свою работу задания на развитие зрительного восприятия:

- узнавание предметов в фас, профиль, полупрофиль, опознание контурных законченных и незаконченных изображений, силуэтных изображений, чтение зашумлённых и перечёркнутых изображений, чтение наложенных контурных изображений. «Узнай предмет», «Соотнеси контурное изображение и цветное изображение предмета», «Отгадай, чего здесь сколько?», «Что пропало?», «Чего не стало?», «Парочки»;
- опознание объекта по отдельным частям, нахождение недостающих фрагментов изображений. «Какой части предмета не хватает?», «Узнай объект по существенным опознавательным признакам»;
- составление целого из его частей «Собери предмет и назови его части»;
- соотнесение изображений предметов по цвету, по форме, по величине, «На какую геометрическую фигуру похож предмет?», «Какой предмет по цвету?», «Разложи предметы в порядке убывания, возрастания их величины», «Посмотри на картинку через цветное стекло», «Геометрическое лото»;

- сравнение изображений и нахождение заданного количества отличий, нахождение одинаковых и разных изображений среди нескольких похожих;
- формирование пространственных представлений «Какой предмет, картинка находится у тебя в правой руке, левой руке», «Накрой левой ладонью картинку с изображением..., а правой – с изображением...», «Надуй только правую щеку», «Закрой только левый глаз», «Перечисли предметы, картинки, находящиеся справа (слева, спереди, сзади, сверху, снизу) от тебя», «Расскажи, где относительно тебя находятся предметы»;
- установление пространственных отношений между предметами. «Какой предмет находится справа, слева, между, под, над, левее, правее заданного объекта», «Составь предложение с опорой на схему предложения».

Расширение знаний и представлений о предметах предполагает:

- выделение признаков предмета на полисенсорной основе;
- формирование понятий на основе выделения существенных признаков, абстрагирование от несущественных, сравнения предметов.
- Решению поставленных задач способствуют дидактические игры и упражнения:
- «Назови пять признаков предмета (с опорой на карточки-помощницы, без карточек)»,
- «Назови предметы гладкие, лёгкие, тяжёлые» и т.д.

Развитию способности использовать словарный запас для составления описательных рассказов помогают следующие задания: отгадывание описательных загадок, выделение слов-признаков из стихотворений и загадок, составление рассказов-описаний с опорой на план, составление сравнительных описательных рассказов.

Для успешного формирования письменной речи важно сформировать у детей с нарушенным зрением: зрительный анализ и синтез, произвольное зрительное внимание и запоминание. В связи с этим рекомендуется в работе логопеда использовать следующие упражнения:

- Определение изменений в предъявленном ряду предметов.
- Нахождение «выпавшей», «лишней» игрушки, картинки.
- Нахождение различий на двух сходных сюжетных картинках.
- Нахождение нереальных элементов «нелепых» картинок.
- Запоминание 4-6 предметов, игрушек, картинок, геометрических фигур и воспроизведение их в исходной последовательности.
- Нахождение такого же предмета в ряду. Задания даются с посте-

пленным усложнением.

- Нахождение в ряду сходного нереального изображения.
- Нахождение одинаковых рисунков в ряду.
- Объединение частей в целое – «Разрезные картинки» из 4-12 частей, с опорой на образец и без него.
- Узнавание предмета по частям, объединение частей в целое по образцу.
- Нахождение зашумленных и наложенных предметных изображений.

Особое внимание уделяется развитию согласования обследующих движений руки и глаз ребенка, прослеживанию взглядом действий руки, а в дальнейшем и движущихся объектов в пространстве. Для развития зрительно-моторной координации детям предлагаются задания, связанные с обводкой по трафарету, силуэтным и контурным изображениям: в разных местах листа обвести по внешнему или внутреннему контуру трафареты игрушек (машин), а затем соединить их «дорожками»; штриховка различных изображений; найди предмет по тени; расскажи, кто, где сидит; раскрась (нарисуй) правую половину предмета так же, как левую.

На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы! Вот почему следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается!

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Взгляд влево вверх. Правой рукой зафиксировать голову за подбородок. Взять в левую руку карандаш или ручку и вытянуть ее в сторону вверх под углом в 45 градусов так, чтобы, закрыв левый глаз, правым нельзя было видеть предмет в левой руке. После этого начинают делать упражнение в течение 7 секунд. Смотрят на карандаш в левой руке, затем меняют взгляд на «прямо перед собой». (7 сек.). Упражнение выполняют 3 раза. Затем карандаш берут в правую руку, и упражнение повторяется.

«Горизонтальная восьмерка». Вытянуть перед собой правую руку на уровне глаз, пальцы сжать в кулак, оставив средний и указательный пальцы вытянутыми. Нарисовать в воздухе горизонтальную восьмерку как можно большего размера. Рисовать начинать с центра и следить глазами за кончиками пальцев, не поворачивая головы. Затем подключить язык, т.е. одновременно с глазами следить за движением пальцев хорошо выдвинутым изо рта языком.

«Глаз – путешественник». Развесить в разных углах и по стенам класса

различные рисунки игрушек, животных и т.д. Исходное положение – стоя. Не поворачивая головы, найти глазами тот или иной предмет, названный учителем.

Упражнения для развития мелкой моторики:

- «Колечко». Поочередно перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо большой палец и последовательно указательный, средний, безымянный и мизинец. Упражнения выполнять, начиная с указательного пальца и в обратном порядке от мизинца к указательному. Выполнять нужно каждой рукой отдельно, затем обеими руками вместе.
- «Кулак – ребро – ладонь». На столе, последовательно, сменяя, выполняются следующие положения рук: ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, и ладонь ребром на столе. Выполнить 8-10 повторений. Упражнения выполняются каждой рукой отдельно, затем двумя руками вместе.
- «Лезгинка». Левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе. Правая рука прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. После этого одновременно происходит смена правой и левой рук в течение 6-8 раз.

Формирование навыков полисенсорного восприятия предметов, умения анализировать информацию, полученную с помощью зрения и сохранных анализаторов, объединять их в единый образ и применять в практической ориентировке. Важно, чтобы все действия детей по выделению пространственных признаков и определению пространственных направлений и положений сопровождалось их словесными обозначениями. Только в этом случае – на основе полисенсорного восприятия пространства, закрепленного в слове, у детей создается обобщенный образ пространства.

Дети в процессе обучения совершенствуют ориентировку в большом и малом пространствах выражение пространственных отношений в речи. Занятия и игры способствуют созданию у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства и его вербализованности.

Обучение ориентировке в пространстве включает 5 этапов. Каждый этап представляет серию усложняющихся заданий. Работа начинается с уровня тела, переходя к ориентировке в пространстве «от себя», в том числе на плоскости листа, и заканчивается ориентировкой по схеме изображенного пространства.

В случае затруднения возможен возврат к предыдущим этапам работы.

1 этап: формирование представлений о собственном теле, ориентировка на собственном теле.

2 этап: совершенствование представлений об условном (схематичном) изображении предметов.

3 этап: развитие ориентировки в микро- и макропространстве «от себя», выделяя различные ориентиры (световые, цветовые, звуковые, тактильные), двигательные ощущения.

4 этап: формирование у детей умений создавать простейшие модели пространственных отношений между игрушками, предметами и их заместителями (моделирование).

5 этап: обучение ориентировке в пространстве по плану, формирование умения соотносить расположение в пространстве реальных предметов со схемой.

Работа заканчивается развитием умения самостоятельно составлять схемы окружающего пространства.

Организация коррекционно-логопедической работы по устранению речевых нарушений у слепых и слабовидящих детей

При организации логопедических занятий со слабовидящими детьми особое внимание обращается на возможность использования имеющегося зрения (дидактический материал необходимой величины, окраски и объёмности), используются рельефные картинки, «волшебные мешочки» с набором игрушек, кубики и брусочки для обозначения звуков, построения слогов, слов и предложений.

Огромное значение в работе с этими детьми в целях формирования представлений о многообразии предметного мира придается природной наглядности. Обязательным элементом занятий должна быть игра, так как у детей с глубокими дефектами зрения (до обучения) значительно позже, чем у зрячих, формируются предпосылки игровой деятельности.

При подборе или изготовлении изобразительной наглядности следует учитывать, что способность ребёнка с нарушенным зрением различать изображения зависит от остроты центрального зрения, поэтому предлагаем логопедам:

- четко выделять общий контур изображения;
- усиливать цветовой контраст изображения;
- выделять контуром, линиями разной толщины, цветом главные и второстепенные части в изображении;
- уменьшать количество второстепенных деталей;
- подбирать многоплановые сюжетные изображения, где чётко выделены передний, средний и задний планы.

Восприятие цветных изображений стимулирует зрительную реакцию, активизирует зрительные функции, создаёт у ребёнка положительный эмоциональный настрой. Демонстрационный материал для рассматривания необходимо предъявлять неподвижно, чтобы ребёнок мог сосредоточить взор, для ребёнка со сходящимся косоглазием – на подставке, с расходящимся – на столе, для ребёнка с дальнозоркостью – на расстоянии не менее одного метра, с близорукостью – более 30 сантиметров.

При планировании коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими первый уровень сформированности речи, учитывается их хорошая речевая база, основное внимание обращается на работу по совершенствованию фонетической стороны речи. Проводятся упражнения и игры, способствующие развитию слухового внимания. Учитывая, что у детей с нарушением зрения существенно страдает формирование речедвигательных образов по подражанию, применяются приемы механической постановки звуков, доступные сравнения артикуляции звуков с образами предметов,

кинестетические ощущения и т. д., используются элементы занимательности.

При планировании логопедической работы с детьми, имеющими второй уровень сформированности речи, учитываются и сохраняются все разделы, применяемые для детей первой группы. Но при этом особое внимание обращается на словарную работу, развитие фонематического анализа и синтеза.

При реализации плана по обучению детей с третьим и четвертым уровнями сформированности речи логопеды (по согласованию с тифлопедагогами и воспитателями) вводят элементы, направленные на коррекцию предметно-практической, игровой и познавательной деятельности. Неотъемлемым должно быть совершенствование моторных навыков, координации, ориентировки в пространстве и конструктивного праксиса.

Программа логопедической помощи с нарушениями произношения ограничивается постановкой звуков и закреплением их в устной речи путем накопления опыта употребления этих звуков в речевом материале различной сложности. Порядок постановки звуков: от С, С к З, З, Ш, Ж, Ц, Ч, Щ, звонкие взрывные отрабатываются в последовательности Б, Д, Г (предварительно уточняются соответствующие пары глухих). Очередность постановки соноров Р и Л зависит от того, какой из этих звуков оказывается легче для ребенка.

В работе со слабовидящими детьми широко привлекаются слуховой, тактильный, двигательный анализаторы и кинестетическое чувство, т.к. при низкой остроте зрения и несформированности зрительного анализа ребенку не удастся сконцентрировать внимание на оральном образе звуков, а информация о положении артикуляционных органов из словесных установок не всегда является правильной и точной.

Значение наглядных пособий при коррекции звукопроизношения у слабовидящих детей определяется не только неточностью зрительных восприятий за движением артикуляционных органов во время работы над звуком, но и тем, что словесная инструкция не связывается у ребенка с нужным движением, т.к. он видел его недостаточно четко и не выполнял движения по инструкции, поэтому необходимо в работе использовать профили, выполненные аппликацией из пластилина или рельефным рисунком.

Работа с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие, кроме постановки звуков включает в себя развитие фонематической системы, включающей в себя фонематическое восприятие и фонематический анализ и синтез.

Порядок работы по устранению фонематического недоразвития:

1. Работа по уточнению и развитию кинестетических ощущений

с опорой на тактильные и имеющие зрительные ощущения, развитие временных и пространственных представлений.

2. Развитие слухового восприятия осуществляется в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие обычных звуков (неречевых), с другой – восприятие речевых звуков, т. е. формируется фонематический слух, на основе которого впоследствии развивается фонематическое восприятие. Основные этапы развивающей работы по формированию слухового восприятия у детей с нарушенным зрением:
 - подготовительный, задача которого заключается в развитии предпосылок фонематических процессов;
 - основной, предполагающий проведение мероприятий, обеспечивающих преодоление нарушений фонематических процессов.

Задачами подготовительного этапа коррекционной работы являются:

- развитие слухового восприятия на примере различения неречевых и речевых звуков;
- развитие фонематического слуха, определяющего становление способности различать оппозиционные звуки как изолированные, в отрыве от звуковой модели слова.

Задачами основного этапа являются:

- обучение простым формам фонематического анализа (выделение звука на фоне слова; выделение первого и последнего звука в слове);
 - обучение сложным формам фонематического анализа (определение места звука в звукосочетаниях, слогах и словах; определение последовательности звуков в звукосочетаниях, слогах и односложных словах; определение количества звуков в односложных словах);
 - формирование навыка синтеза звуков в звукосочетания, слоги и односложные слова;
 - формирование фонематических представлений.
1. Развитие функции фонематического анализа и синтеза:
 - узнавание и вычленение гласного звука;
 - узнавание и вычленение согласного звука;
 - определение количества, последовательности, места звука в слове.
 2. Развитие фонематического восприятия:
 - дифференциация твердых и мягких согласных;
 - дифференциация парных звонких и глухих согласных;

- дифференциация свистящих и шипящих аффрикат.

Основными методами обучения слабовидящих детей должны быть игровые методы, т.к. у слабовидящих детей нарушено зрительное восприятие и учебная деятельность формируется у них позже, основными методами обучения могут быть наглядные и игровые.

В основе работы над лексико-грамматическим строем лежит компенсация пробелов в чувственном восприятии окружающей действительности, которые вытекают из нарушения зрения.

1 этап. Усвоение детьми непосредственно самого явления с помощью объяснений.

2 этап. Обучение пониманию словесного обозначения этого явления.

3 этап. Речевая практика, в которой закрепляются словесные выражения, относящиеся к познанным явлениям.

Правильное восприятие предметов и явлений облегчает предварительная словесная обрисовка обследуемого объекта, постановка вопросов, направляющих внимание учеников на выделение существенных признаков, свойств и качеств, предъявление предметов в определенной системе отношений. В связи с накоплением предметных представлений усваиваются новые слова. Обогащение словарного запаса проводится также путем знакомства детей с различными способами словообразования.

Работа над грамматическими формами начинается с простых предложений, продолжается со сложными предложениями и заканчивается развитием связной речи. Основная форма работы над связной речью – свободные самостоятельные высказывания учащегося.

Пути преодоления и профилактики нарушений письменной речи у детей с нарушением зрения

Для успешного овладения графемой ребенок должен иметь дифференцированные представления графических начертаний букв. Знакомство с буквой проводится путем анализа элементов, сравнения и сопоставления с ранее пройденными буквами. Наиболее эффективным приемом по запоминанию букв является конструирование букв и реконструирование их путем незначительных изменений в сходную. Можно использовать упражнения «принудительного взора»: ребенок обводит пальцем контур буквы и в процессе манипуляции следит за своими движениями взором. Это упражнение сопровождается словесным описанием каждого движения. Используется также метод «пассивных движений», при котором учитель направляет движение руки ученика. Этот метод задает возможность получить ребенку комплекс кинестетических раздражений, который связывается с одновременно действующими зрительными и тактильными раздражениями.

Ни в коем случае нельзя учить этих детей писать безотрывно, как впрочем, и всех слабовидящих детей, не торопить, дать возможность писать в большой строке и медленно.

Таким образом, логопедические занятия со слабовидящими детьми проводятся по тем же разделам, что и со зрячими, имеющими нарушения речи, и формы работы разработаны соответственно с сенсорным нарушением детей.

В основу планирования коррекционных занятий должен быть положен ряд принципов.

1. Принцип развития межанализаторных связей. Предполагает включение заданий с опорой одновременно на несколько анализаторов. Такие задания стимулируют работу различных функций, способствуя установлению межанализаторных связей, повышая уровень рефлексии ученика. Постоянное выполнение учащимися таких заданий воспитывает у них комплексное восприятие инструкции на фоне многопланового аналитико-синтетического поиска решения.

Примеры.

Задание №1. Определить количество слогов в названии картинки и вставить ее в соответствующий карманчик (по цвету). Если из детей кто-то ошибается, все хором произносят слово по слогам, одновременно отхлопывая их количество.

Задание №2. Согласовать существительное ГНЕЗДО с числами, показанными на карточках. Показываются числа «1», «2», «5», а учащиеся про-

износят вслух образующиеся словосочетания: «одно гнездо», «два гнезда», «пять гнезд».

Задание №3. Закрыть глаза и на слух угадать слово, которое произносится по звукам:

П, о, мь, и, д, о, р

Р, т, ы

П, л, о, т

2. Принцип развития динамичности восприятия, предполагающий включение учащихся во все более усложняющиеся задания. Это усложнение может происходить как в количественном, так и в качественном вариантах.

Например, учащимся каждый последующий день дается одно и то же задание, но увеличивается объем его выполнения в единицу времени: за одну минуту расставить цифры (буквы) в соответствии с образцом.

1	2	3						

Задание дается учащимся сначала объемом в две строчки, затем – в 3 строчки, в 4 строчки и т.д., а время выполнения остается прежним – 1 минута. Строчки могут удлиняться, меняться буквы и условные знаки – это количественный вариант усложнения заданий для развития динамичности восприятия.

Качественное усложнение этого же задания – вместо букв могут быть слова, сначала односложные, затем двусложные, примеры на сложение и вычитание.

Одновременно качественное и количественное усложнение этого же задания будет предполагать следующий возможный вариант: «Расставить слова, составить предложения и подобрать нужную картинку из предложенных».

Безусловно, для выполнения этих заданий системой анализаторов ученика должна быть проделана интенсивная работа, должны быть задействованы резервы познавательной деятельности. У учащихся формируется интерес и спортивный азарт, способствующий развитию элементов саморегуляции. Но начинать такую работу следует с простых, посильных заданий, а затем, незаметно для самих ребят, наращивать их интенсивность. Именно такой подход и позволяет «вытянуть на свет» дремлющие потенциальные резервы организма слабовидящих школьников.

3. Принцип одновременного включения в работу артикуляционных органов и мелкой моторики рук. Предполагает выполнение

заданий на скоординированную работу языка и пальцев руки. Известно, что отсутствие таких четких связей как РУКА – РЕЧЬ затрудняет процесс обучения слабовидящих школьников чтению и письму. Коррекции речи просто не происходит, если этот аспект работы выпадает из поля зрения.

Задания, побуждающие учащихся к одновременному проговариванию и действию рукой, значительно корригируют фонетико-фонематическое, оптико-пространственное восприятия и ускоряют процесс обучения чтению и письму.

Примеры таких заданий: массаж пальцев рук с одновременным проговариванием скороговорок; определение на ощупь букв из наждачной бумаги; составление слова и подбор к нему антонимов, синонимов, прилагательных и т.д.

Задание №1. Запомнить фразу, произнесенную педагогом, загибая пальцы рук на каждое слово. Затем воспроизвести фразу, разгибая пальчики. Усложненный вариант: учитель показывает на второй, третий загнутый пальчик ученика и просит воспроизвести фразу с этого слова.

Задание №2. Учитель произносит слова, а учащиеся пишут их в воздухе, палочкой на крупе (манке, рисе, гречке).

Мы рассмотрели несколько положений, существенных для планирования коррекционной работы.

При организации занятий с детьми со зрительной патологией необходимо обращать внимание на возможность использования имеющегося зрения. Зная состояние зрения каждого ребенка, подбирается дидактический материал соответствующей величины, интенсивности, окраски и емкости.

Упражнения, направленные на развитие фонетико-фонематического слуха

Учитывая то, что большая часть детей имеет обширные фонетико-фонематические нарушения, несформированность процессов фонематического анализа и синтеза, неумение оперировать звуками, слогами и словами, значительное место в системе обучения отводится развитию этой стороны речи. Так, на уроках и занятиях может проводиться следующая работа над звуками.

Запоминание образа звука по акустическим и артикуляционным признакам с простым, доступным и образным разбором артикуляции звуков. Например, [ц] – кончик языка звучит как колокольчик; [ш] – губы трубочкой, язык чашечкой, воздух шипит как пар.

Дифференциация звуков с использованием слуха, кинестезии и, по мере возможности, зрения. Например, при дифференциации звонких – глухих рука прикладывается к гортани.

Воспроизведение звуков по сигналам. Например, кисть руки поднимается «чашечкой» вверх – звук [ш], «горкой» спускается вниз – [с].

- определение по артикуляции звука, произносимого без голоса;
- определить, в каком из названных слов встречается тот или иной звук;
- подобрать картинки, в названиях которых имеется данный звук;
- определение места звука в слове;
- называние слов с нужным звуком и др.

При организации коррекционной работы следует опираться на уровень речевого развития ребенка. На всех уроках и занятиях проводятся такие виды работы, которые способствуют общему развитию речи.

Например, дети учатся излагать рассказ по картинке, по сюжету, по прочитанному тексту. Необходимо обращать внимание детей на значимость правильного употребления фонем как основы для формирования других языковых систем:

- словообразование, например, «стали – встали»;
- словоизменение, например, «ёжик – ёжики» с изменением уже звукового состава слова, или «ёлка – ёлки» без изменения такового.

Проводятся разнообразные виды работ по изменению слогов и слов с помощью замены звуков и наращивания (лод – плод, рыба – рыбак, жар – жарь и др.), составлению слов по заданным звукам и слогам (о, к, н, о; он, ко и др.).

Упражнения для усвоения графических навыков

Одним из наиболее стойких типов специфических ошибок письма являются смешения букв, начертание первых элементов которых требует тождественных движений руки.

Таблица 3

Ошибки по кинетическому сходству

<i>Ошибочный выбор последующего элемента</i>	<i>Неправильная передача количества однородных элементов</i>
<i>О – а У – Ч</i>	<i>п – т (П – Т)</i>
<i>б – д Г – Р</i>	<i>х – ж (Х-Ж)</i>
<i>и – у</i>	<i>л-м (Л-М)</i>
<i>а – д</i>	<i>и – ш (И – Ш)</i>
<i>н – к (Н-К)</i>	
<i>н – ю (Н-Ю)</i>	
<i>л – Я</i>	

С переходом на стадию связного письма, с увеличением объема письменных работ, темпа работы число подобных ошибок значительно возрастает. Смешения букв по кинетическому сходству могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения печатных текстов, так как у детей размываются еще не окрепшие связи между звуком и буквой.

Иногда в тетрадях учащихся встречаются смешения оптически сходных букв, свидетельствующие о несформированности оптико-пространственных представлений.

Оптические смешения:

С-е, с-о, э-с, у-з-д, л-и, м-ш, в-д, т-ш, п-и, Е-З

Предлагаемые примерные виды тренировочных упражнений могут быть включены на уроке в «минутки чистописания». Они будут способствовать выработке контроля за ходом двигательного акта письма. Желательно начинать подобные отношения не с письма отдельных букв и слогов, а с букв в составе слова или целого предложения, значимых в смысловом отношении единиц речи.

Списывание слов и предложений с одновременной расшифровкой зашифрованных букв. Предлагаем следующие виды «шифровок»:

<i>д</i>	<i>б</i>
<i>о о,</i>	<i>о о'</i>

Предлагаемые «шифровки»:

<i>п</i> <i>п 2</i> <i>элемента</i>	<i>т</i> <i>т 3</i> <i>элемента</i>
---	---

Подобная работа формирует технику письма и развивает произвольные формы деятельности, мотивационно-волевую сферу.

Особенности формирования процессов чтения и письма в условиях зрительной депривации у слепых детей

В условиях слепоты и слабовидения благодаря действию механизма компенсации прежде всего происходит замена зрительного типа восприятия на осязательное. Таким образом, процесс чтения за счет установления новых связей между словом слышимым, произносимым и словом тактильно воспринимаемым. Техническую сторону процесса чтения, проходящего в условиях отсутствия зрительного восприятия, можно представить в виде следующих действий: тактильного восприятия рельефно-точечных букв, их различения и узнавания, соотнесения букв с соответствующими звуками, воспроизведения звукопроизносительного образа слова, его прочитывания.

Довольно часто у незрячих детей наблюдается «угадывающее чтение». Такое положение дел приводит к заменам слов, пропускам, перестановкам букв в слове, что может привести к привнесению субъективного смысла в прочитанное. Для незрячих также характерна незаконченная интонация. Это связано с тем, что они, исследуя одну букву за другой, не могут предвидеть знаки препинания. Это мешает правильной модуляции голоса, делает голос монотонным. Трудности в овладении технической стороной процесса чтения приводит к возникновению трудностей в овладении смысловой стороной данного процесса.

Трудности, возникающие в ходе овладения процессом чтения:

- фонематические, обусловленные недоразвитием фонематических представлений о звуковой структуре слова;
- тактильные, обусловленные недостатками осязательного восприятия целых слов, написанных рельефно-точечным шрифтом;
- семантические, связанные с недоразвитием грамматических обобщений. Со слабостью синтетических процессов внутри предложения, что неизбежно приводит к нарушениям понимания читаемого;
- грамматические, обусловленные недоразвитием грамматического строя, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений.

Часто слепые дети страдают серьезными нарушениями письменной речи в виде дислексий. Существует тактильная дислексия (частичные специфические нарушения процесса чтения у незрячих). Незрячим, страдающим этой формой дислексии, остается недоступной интерпретация рельефных точек, их соотнесение с той или иной буквой (звуком).

Этапы формирования навыка чтения:

- овладение звуко-буквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение.

Процесс усвоения звуко-буквенных обозначений незрячими детьми необходимо начинать с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. Только после этого можно предлагать незрячим тактильно воспринимать рельефно-точечные буквы.

Функции, от которых зависит успешность процесса чтения и формирование которых необходимо предусмотреть в методической системе обучения грамоте незрячих:

- фонематическое восприятие, проявляющееся в дифференциации фонем;
- фонематический анализ, проявляющийся в возможности выделения звуков из речи;
- нормальное состояние кожной чувствительности и мелкой моторики рук;
- осязательный анализ и синтез, проявляющиеся в способности определять сходство и различие букв;
- пространственные представления;
- тактильный мнезис, проявляющийся в возможности запоминать тактильные образы букв.

Процесс письма, представляющий собой сложную форму речевой деятельности и имеющий многоуровневую структуру, в условиях замены зрительного типа восприятия на осязательный осуществляется за счет работы речеслухового, речедвигательного, тактильного, общедвигательного анализаторов.

В процессе письма осуществляется не только тесное взаимодействие между всеми анализаторами, но и их взаимообусловленность. Принципиально важным является осознание тесной взаимосвязи процесса письма и процесса устной речи. Связь этих двух процессов настолько сильна, что овладение письмом возможно только на основе достаточно высокого уровня развития устной речи. Вместе с тем уровень развития письма у детей независимо от состояния их зрительных функций определяется уровнем сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированностью лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную

является возникновение автоматизированных движений руки, чему предшествует большое количество различных операций, осуществляющихся в ходе овладения процессом письма в развернутом виде.

Одна из самых распространенных трудностей, возникающих у слепых учащихся в ходе овладения процессом письма, связана с анализом звуковой структуры слова, т. е. с необходимостью определения звуковой структуры слова, определения последовательности и места каждого звука. Недостаточная скоординированность действий речеслухового и речедвигательного анализаторов, низкий уровень развития фонематического слуха, замедленность анализа, характерные для большинства незрячих первоклассников, значительно затрудняют звуковой анализ слова, что, в свою очередь, затрудняет процесс овладения письмом.

Для слепых первоклассников значительные затруднения вызывает процесс соотнесения выделенной из слова фонемы с определенным тактильным образом буквы, которую необходимо отдифференцировать от всех других. Низкий уровень сформированности тактильного анализа и синтеза, пространственных представлений, кожно-тактильной чувствительности, характерный подавляющему большинству незрячих школьников, обуславливает возникновение особых трудностей в процессе дифференциации сходных букв и букв, отличающихся друг от друга одной точкой.

Определенную трудность для детей, лишенных зрительного восприятия, представляет и реализация моторной операции процесса письма, т.е. воспроизведение с помощью грифеля тактильного образа буквы. Одновременно с движением руки происходит кинестетический контроль. Процесс письма незрячего ребенка осуществляется только лишь под кинестетическим контролем, в то время как у нормально видящих данный процесс протекает под двойным контролем – кинестетическим и зрительным. Использование в процессе чтения слепым осязательного контроля значительно затруднено в силу того, что незрячему школьнику, для того чтобы проверить написанное, необходимо перевернуть лист и тактильно найти то, что он написал.

Определенной проблемой для слепого школьника является зеркальность письма по отношению к чтению, которая обуславливает большое количество инверсий и смешений букв. Кроме того, в процессе письма у незрячих детей наблюдаются смешения букв из-за пропусков (перекальвания) точек, из-за их неправильного расположения. Ошибки возникают и тогда, когда ученик правильно воспроизводит количество точек и их позицию (в правом или левом ряду), но не оставляет интервала между ними.

Таким образом, глубокие нарушения зрения, обуславливающие замену зрительного типа восприятия на осязательный и приводящие, в свою

очередь, к возникновению своеобразия протекания процессов чтения и письма, настоятельно требуют использования методической системы, учитывающей не только современные подходы к процессу обучения грамоте, но и особенности познавательной и учебной деятельности слепых школьников.

Таким образом, организация коррекционной работы, проводящаяся дифференцированно относительно различных групп детей с нарушением зрения, охватывает различные стороны речевой и познавательной деятельности, неречевых средств. При таких условиях происходит не только эффективное развитие речи, но и речь становится компенсаторным фактором, стимулирующим развитие незрячего и слабовидящего ребёнка.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. – Л., 1991.
2. Волкова, Л. С. Коррекционно-логопедическая работа по развитию речи слепых и слабовидящих детей // Дефектология. – 1982. – № 5. – С. 64-68.
3. Волкова, Л. С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 14-18.
4. Ермаков, В. Н., Якунин, Г. А. Развитие, обучение, воспитание детей с нарушением зрения. – М., 1990.
5. Левина, Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12-15.
6. Моргалюк, Л. И. Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников. – Л., 1986.

Содержание

Введение	3
Особенности становления речи у детей с нарушением зрения	4
Специфика речевых нарушений у слепых и слабовидящих детей.....	7
Значение невербальных средств в формировании общения с нарушением зрения.....	10
Направления коррекционной работы по преодолению неречевых средств у детей с нарушением зрения	12
Особенности пропедевтической работы по развитию речевой функции со слепыми и слабовидящими детьми	16
Организация коррекционно-логопедической работы по устранению речевых нарушений у слепых и слабовидящих детей	21
Пути преодоления и профилактики нарушений письменной речи у детей с нарушением зрения	25
Упражнения, направленные на развитие фонетико-фонематического слуха	28
Упражнения для усвоения графических навыков.....	29
Особенности формирования процессов чтения и письма в условиях зрительной депривации у слепых детей	31
Список литературы	35

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Наталья Анатольевна Мёдова

**Логопедическая работа с детьми, имеющими
глубокие зрительные нарушения**

методическое пособие

Художник-оформитель З. В. Мельчикова
Редактор А. А. Коваленко
Ответственный за выпуск А. А. Коваленко
Корректор С. С. Быкова

**Центр библиотечного обслуживания людей
с ограничениями жизнедеятельности
ОГАУК Томская областная универсальная
научная библиотека им. А.С. Пушкина,**

634069 г. Томск, пер. Батенькова, 1

 тел./факс (382-2) 51-23-01

 (382-2) 51-56-33

e-mail: deti@lib.tomsk.ru

сайт: <http://rslib.lib.tomsk.ru>,

<http://koc-ovz.livejournal.com>

ОГБУЗ «Центр медицинской профилактики»

634034, г. Томск, ул. Красноармейская, 68

 тел./факс (382-2) 282-448

e-mail: linok@sibmail.ru

сайт: <http://profilaktika.tomsk.ru>

группа в контакте: <http://vk.com/profilaktikatsk>