

Криницкая Оксана Игоревна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/2-1/38.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 2 (33): в 2-х ч. Ч. I. С. 102-104. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/2-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

УДК 376.3

Оксана Игоревна Криницкая
Шадринский государственный педагогический институт

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ[©]

Проблема ранней помощи детям с особыми потребностями в настоящее время является чрезвычайно актуальной, в связи с уменьшением доли рождения здоровых детей, увеличением количества осложненных родов и отклонений в развитии, а также в связи повышением процента рождения недоношенных детей с критической массой тела (от 700 до 1100 г.).

По данным Всемирной организации здравоохранения в настоящее время в мире насчитывается около 150 млн. лиц со значительными зрительными расстройствами, причем количество детей с глубоким нарушением зрения постоянно растет.

Наиболее острой проблемой является медико-психолого-педагогическая коррекция нарушений зрения у детей [4]. Упущенное в раннем детстве восполняется с трудом и не всегда, а результат реабилитации напрямую зависит от времени начала абилитационного процесса. Чем раньше ребенок будет включен в процесс абилитации, тем больших результатов можно будет добиться, тем проще ему будет адаптироваться в дальнейшем.

Ранний дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего мира. В этом периоде у детей происходит становление всех видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, слухового [1].

Первичный сенсорный дефект зрения обуславливает появление иерархического комплекса вторичных отклонений, начиная от недоразвития отдельных функций, наиболее приближенных к первичному дефекту, и заканчивая сложными личностными образованиями [3].

Одним из важнейших условий результативности коррекционно-развивающего обучения детей с проблемами в развитии является выявление характера отклонений и их коррекция в раннем возрасте. Возможности компенсации и развития психических функций во многом зависят от времени начала коррекционных мероприятий. Наиболее эффективным оказывается коррекционное воздействие, которое проводится в период интенсивного развития корковых структур головного мозга, то есть в первые три года жизни ребенка (Н. В. Серебрякова, Н. Ю. Борякова).

Зрительные нарушения осложняют и изменяют процесс познания детьми окружающего мира. Особенности развитая зрительного восприятия, недостаточная сформированность двигательной и зрительно-двигательной координации задерживают процесс овладения ребенком с недостатком зрения предметными действиями и отрицательно влияют на процесс формирования у них представлений о предметах окружающего мира (А. И. Зотов, Е. И. Игнатъев, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина и др.).

Дефицит зрительных возможностей сказывается и на речевом развитии детей. В исследованиях Л. С. Волковой, М. И. Земцовой, О. Л. Жильцовой, С. Л. Коробко, Н. С. Костючек, А. Г. Литвак, Л. И. Лукошевичене, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, Т. П. Свиридюк, В. А. Феоктистовой и др. имеется подтверждение тому, что у детей с дефектом зрения имеются системные нарушения, при которых наблюдается расстройство речи как целостной функциональной системы. Словесные системы связей у многих детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образы, в связи с чем, отмечается недостаточность насыщенности речи детей с нарушением зрения конкретным содержанием (М. И. Земцова, Н. А. Крылова, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцева и др.), отсутствие необходимого запаса слов, недоразвитие смысловой стороны речи, нарушение ее словарно-семантической стороны, «формализм», т.е. накопление значительного количества слов, не связанных с конкретными образами предметов.

Исследователи, занимающиеся изучением речи детей с нарушением зрения, отмечают замедленность темпов речевого развития, начинающуюся уже на первом этапе онтогенетического развития и наиболее отчетливо проявляющуюся на втором этапе (весь период от 6 месяцев до 3-4 лет), это объясняется сокращением сферы активного взаимодействия ребенка с окружающим миром, недостаточной помощью взрослых в организации его предметной деятельности (З. Г. Ермолович, С. Л. Жильцова, М. И. Земцова, Н. С. Костючек, Н. А. Крылова, Л. И. Солнцева, Н. Suhrweir, С. Urwin).

Одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения является формирование у них правильной речи. Полноценная самостоятельная речь, основанная на адекватных и достаточно четких представлениях об окружающем предметном мире, оказывается одним из ведущих факторов компенсации недостаточного зрительного опыта детей [2].

С учетом теоретических данных и общедидактических принципов разработана педагогическая технология преодоления задержки речевого развития у детей раннего возраста с нарушением зрения на полисенсорной основе.

Планирование коррекционно-развивающей работы строилось с учетом результатов комплексной диагностики познавательной, речевой и моторной сфер детей с нарушением зрения и вторичной задержкой речевого развития.

Педагогическая технология включала в себя три взаимосвязанных блока, каждый из которых соответствовал одной из поставленных задач: первый блок – развитие познавательной сферы, второй блок – развитие речи, третий блок – развитие моторной сферы.

Первый блок, включал в себя шесть направлений работы: развитие чувственного восприятия различных модальностей; развитие психических функций: внимания, памяти, мышления; развитие предметно-практической деятельности и предметных представлений.

Второй блок, предполагал работу по четырем направлениям: развитие общих речевых навыков; развитие импрессивной стороны речи; развитие экспрессивной стороны речи; развитие коммуникативной функции речи.

Третий блок включал в себя три направления работы: развитие общей, мелкой моторики и артикуляционной моторики.

Реализация данных направлений работы всех трех взаимосвязанных блоков осуществлялась через: координированную работу всех педагогов, работающих с детьми раннего возраста с нарушениями зрения; использование развивающего потенциала семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями; организацию полисенсорной предметно-развивающей среды группы; организацию эффективных форм коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития; организацию полисенсорного характера обучения детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития.

Основной формой работы с детьми раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития были занятия воспитателей и специалистов дошкольного образовательного учреждения, которые строились с учетом координационного плана взаимодействия всех педагогов, работающих с детьми данной группы и были связаны между собой единой лексической темой, а так же использованием полисенсорного подхода в обучении.

Коррекционная работа с детьми раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития строилась с учетом ведущего вида деятельности детей (предметно-практическая деятельность и общение), большое внимание уделялось формированию подражательной деятельности, созданию благоприятного эмоционального фона и положительной мотивации к познанию окружающего мира.

Логопедические занятия с детьми раннего возраста с нарушением зрения были разделены нами на три последовательных этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап включал в себя 4 подгрупповых занятия, по 2 в неделю, направленных на ознакомление с логопедическим кабинетом, установление контакта с каждым ребенком, создание положительной мотивации ребенка к познанию и исследованию окружающего его пространства.

Итогом проведения занятий подготовительного этапа были: создание положительной мотивации детей к занятию и закрепление организующих элементов занятия (ритуальность этапов занятия).

Второй основной этап включал в себя три периода и предполагал организацию занятий два раза в неделю в индивидуальной и подгрупповой форме.

Первый период включал в себя 8 занятий, из них 4 подгрупповых и 4 индивидуальных; второй период включал 30 занятий, из них 15 подгрупповых и 15 индивидуальных; третий период – 8 занятий, 4 подгрупповых и 4 индивидуальных занятия. Продолжительность каждого из занятий варьировалась в пределах 10-20 минут, в зависимости от индивидуально-типологических возможностей ребенка.

Занятия проводились два раза в неделю, первое занятие было подгрупповым, второе – индивидуальным. Организация занятий именно таким образом, позволяла детям на первом занятии получать и отрабатывать материал, а на втором – индивидуальном занятии, корректировать и дорабатывать недостатки усвоения материала с каждым из детей.

Первый период предполагал создание условий для полноценного овладения речью и включал в себя: создание мотивации к познанию окружающего мира (предметов и явлений), развитие энтероцептивных и проприоцептивных ощущений, стимуляцию начальных вербальных навыков, развитие понимания одно – двухступенчатых инструкций.

Окончание первого периода характеризовалось тем, что у детей был сформирован познавательный интерес, в процесс познания включены все модальности (зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная, вкусовая, двигательная), сформированы начальные вербальные навыки и понимание двухуровневых инструкций. Все это создавало базу для перехода ко *второму периоду* занятий, где основной упор был сделан на формирование представлений о предметах, обогащении пассивного словаря ребенка существительными, глаголами, прилагательными, формирование предметной отнесенности слова и расширение его значения, через полимодальный характер обучения.

Центральной идеей здесь было то, что для ребенка раннего возраста с нарушением зрительных функций в первую очередь важно не то, каким объемом предметных знаний он владеет, а то, каким способом эти знания были ребенком освоены. Именно поэтому особое внимание уделялось развитию различных видов чувственного восприятия (энтероцептивных и проприоцептивных ощущений) и включению в познание окружающего мира сохранных анализаторов.

Большое значение в этом периоде занятий предавалось развитию диалогической речи, усвоению грамматического строя речи, развитию общей, мелкой и артикуляционной моторики, звуковой стороны речи, общих речевых навыков.

К концу второго периода дети могли отвечать на вопросы, адекватно использовали в речи существительные, глаголы и прилагательные, могли общаться со сверстниками и взрослыми, используя двух-трехсловную фразу.

Задачами *третьего периода* были: дальнейшее развитие умений детей использовать простые предложения для общения со взрослым и детьми; закрепление использования существительных, глаголов, прилагательных и простых словосочетаний; расширение возможностей участия ребенка в диалоге.

Основной акцент в этом периоде занятий был сделан на развитие речевого внимания и адекватного речевого поведения в процессе общения ребенка со взрослыми и детьми, на создание условий для формирования у потребности в речевом высказывании, а так же в расширении его содержания и объема.

К завершению третьего периода дети умели использовать простые предложения для общения как со взрослым, так и с детьми; адекватно использовали в речи существительные, глаголы, прилагательные и простые словосочетания; осуществляли оречевление игровых действий; инициировали общение со взрослыми и детьми.

Заключительный этап включал в себя 8 подгрупповых занятий, направленных на повторение пройденного материала и отработку требующих дополнительной коррекции функций.

В связи с тем, что занятия с детьми раннего возраста непродолжительные по времени, и это не позволяет включать все направления работы, нами были добавлены дополнительные формы работы с детьми, позволяющие расширить временные рамки коррекционно-развивающего обучения и организуемые в процессе режимных моментов.

Дополнительные формы работы с детьми, так же как и основные предполагали работу по трем основным блокам: развитие познавательной сферы, развитие речи и развитие моторной сферы.

Первый перцептивно-познавательный подблок включал в себя следующие дополнительные формы работы с детьми: чтение сенсорных книжек-малышек (специальных книг для маленьких слабовидящих детей), зрительные минутки (развитие прослеживающих движений глаз), организацию сенсорных игр в свободное от занятий время, прослушивание колыбельных перед дневным сном, прослушивание звуков природы (пение птиц, шелест листвы, шум дождя, шум моря и т.д.).

Второй речевой подблок предполагал организацию речевых прогулок, речевых пятиминуток, театрализованную деятельность, логопедизацию режимных моментов, организацию речевых игр в свободное от занятий время.

Третий моторный подблок включал в себя: подвижные игры в свободное от занятий время, разучивание физкультминуток, релаксационные минутки, самомассаж пальчиков массажными мячиками разного размера и твердости, пальчиковую гимнастику и игры в свободное от занятий время.

Все вышеперечисленные дополнительные подблоки были систематизированы в сетку занятий группы и позволяли закреплять полученные детьми на логопедических занятиях умения, и проводились воспитателем, на протяжении всего учебного года.

Таким образом, разработанная педагогическая технология, основанная на координированной работе всех педагогов образовательного учреждения и предполагающая развитие познавательной, речевой и моторной сфер, позволяет преодолеть задержку речевого развития у детей раннего возраста со зрительной патологией, предупредить появление дальнейших отклонений в развитии и достичь более высокого уровня их общего развития, что является важной задачей адаптации и социализации данной категории детей в условиях современного общества.

Список литературы

1. **Борисенко М. Г., Лукина Н. А.** Смотрим. Видим. Запоминаем. СПб.: Паритет, 2004. 128 с.
2. **Лапп Е. А.** Особенности логопедической работы с дошкольниками с амблиопией и косоглазием // Логопед. 2005. № 4. С. 9-11.
3. **Плаксина Л. И.** Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Издательство «ГОРОД», 1998. 262 с.
4. **Фильчикова Л. И., Бернадская М. Э., Парамей О. В.** Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: метод. пособие. 2-е изд. М.: Экзамен, 2004. 192 с.