



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Коррекционное формирование праксиса у детей раннего возраста с
отклонениями в овладении речью

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата

«Логопедия»

Очная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

99,6 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 18 » 12 2019 г.
зав. кафедрой специальной педагогики
психологии и предметных методик
Дружинина Лилия Александровна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-406/101-4-2

Руднева Кристина Валерьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРАКСИСА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	6
1.1. Понятие «праксис» в современной психолого-педагогической литературе	6
1.2. Генез праксиса в раннем возрасте	12
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	17
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	21
ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ПРАКСИСА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ.....	22
2.1 Анализ методик обследования праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	22
2.2. Организация и содержание диагностики состояния праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	26
2.3.Особенности праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	31
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	36
ГЛАВА III. КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ	37
3.1 Организация и методика работы по формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	37
3.2. Анализ эффективности работы по коррекционному формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью	43
ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	52
ПРИЛОЖЕНИЯ	56–96

ВВЕДЕНИЕ

Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом. В это время в тесной взаимосвязи развиваются праксис и речь, сенсорные функции, эмоциональная сфера, ориентировочно-познавательная деятельность, закладываются личностные особенности. Психомоторное развитие (праксис) является основой для развития предметно-манипулятивной деятельности, ведущей в раннем возрасте. На этой основе происходит дальнейшее когнитивное, речевое, психосоциальное развитие ребенка. Следовательно, отклонения в развитии праксиса в раннем возрасте негативно сказываются на всех сторонах развития детей.

Изучением праксиса занимались такие исследователи, как А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, Л.С. Цветкова, Ч. Ньюкиктьен.

Целостный подход к диагностике позволяет глубже понять индивидуальные проблемы ребенка, структуру дефекта, этиологию, определить приоритеты в работе, повысить точность и эффективность раннего логопедического воздействия.

В холистическом подходе отрицается принципиальная возможность изолированного появления любого варианта отклонения в развитии вне искажения и/или нарушения развития других функций. Следовательно, праксис, при возникновении отклонений речевого генеза в раннем возрасте, имеет специфические особенности. Любой дизонтогенетический феномен, в том числе отклонение в овладении речью у детей раннего возраста, всегда включен в определенный контекст, следовательно, и исследоваться должен контекстуально.

Согласно концепции развития образования детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года, основа роста образовательной системы – это формирование системы ранней

помощи детям, понимание ее как нового фундамента. Благодаря ранней помощи возрастет количество детей, способных полноценно обучаться в условиях инклюзии. Это направление развития образовательной системы признано стратегическим и ключевым, поскольку оно позволит принципиально изменить стартовые возможности и детей с ОВЗ на всех последующих этапах образования.

Изложенные выше факты позволяют обосновать выбор темы нашего исследования: «Коррекционное формирование праксиса детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью».

Объектом нашего исследования стал праксис у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Предметом нашего исследования являются особенности коррекционного формирования праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Целью нашего исследования стало определение содержания диагностической и коррекционной работы по формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Исходя из цели исследования, был сформулирован ряд задач:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и клиническую литературу по проблеме исследования.
2. Составить комплекс методов диагностики праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и выявить особенности.
3. Разработать содержание коррекционного формирования праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и оценить эффективность.

При написании исследования использованы такие методы, как изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы, адаптация и разработка методики обследования, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, анализ экспериментальных данных.

Исследование проведено на базе МБДОУ «Детский сад №64» города Челябинска. В констатирующем эксперименте приняли участие 3 детей раннего возраста, имеющие отклонения в овладении речью и 3 детей раннего возраста группы нормы. В формирующем и контрольном экспериментах участвовали 3 детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРАКСИСА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

1.1 Понятие «праксис» в современной психолого-педагогической литературе

В качестве изначального пункта в научной характеристике процесса обоснованно используется определение его понятия.

Понятие «праксис» обозначает произвольное практическое (предметное) действие [5, с. 18].

Связанные одной общей целью произвольные движения и действия относятся к числу наиболее сложных психических функций человека. Роль их морфофизиологической основы выполняют сложные функциональные системы – иерархически организованные, включающие много уровней и подуровней, характеризующиеся сложным и многозвенным афферентным и эфферентным составом, условно-рефлекторные по своему происхождению, формирующиеся полностью прижизненно, как и другие высшие психические функции.

В структуру праксиса как высшей психической функции входит три звена: идеаторное, передаточное и исполнительное [30].

Движения на уровне предметных действий представляют собой смысловые акты. Иными словами, это элементарные поступки, определяемые смыслом поставленной задачи, а не просто изолированные движения. В большинстве случаев эти действия строятся как сукцессивные цепи, различные по сложности и составу, имеющие в качестве связей не пространственные, а смысловые мотивы [36].

Праксис входит в состав устной и письменной речи, а также в разнообразные двигательные акты, составляя определенную часть (уровень) внутри них [30].

Произвольные движения и действия были подразделены А.Р. Лурией на кинестетические (чувствительные) и кинетические (двигательные). Кинестетический праксис был обозначен как афферентный, а кинетический – как эфферентный [5, с. 19].

Кинестетический (афферентный, идеомоторный) праксис осуществляется за счет вторичных полей нижних отделов постцентральной зоны левого полушария. Кинетический (эфферентный, моторный) праксис имеет мозговое представительство в прецентральных отделах левого полушария [5, с. 20].

Пространственный праксис обозначается как синтетическая гностико-праксическая деятельность. Пространственный праксис имеет теменно-затылочную локализацию. Для пространственного восприятия необходим синтез зрительного, вестибулярного и кожно-кинестетического чувства. Пространственный праксис связан с ориентировкой в пространстве (право-лево), конструктивной деятельностью (рисунок, бытовые действия) и другими высшими формами движений и действий, в которых принимают участие лобные доли мозга [4]. Пространственные представления актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в которое оба полушария мозга вносят свой определенный функциональный вклад [27]. Правая гемисфера отвечает непосредственно за ориентировку в пространстве, а благодаря левой гемисфере ориентировка опосредуется словом или другими внешними опорами [5].

Символический праксис обозначает способность совершать смысловые предметные действия без самих предметов, по имитации. К этому виду праксиса относятся смысловые жесты.

Развитие пальцевого праксиса свидетельствует о значительной степени дифференцированности кистевых действий.

Оральный праксис формируется на основе более абстрактных действий, а не предметных. К движениям орального праксиса относится умение по заданию подуть, поцокать, пощелкать языком, надуть щеки и прочее. Иными словами, оральный праксис – это произвольные движения и действия артикуляционного аппарата без подключения голоса и непосредственно вербальной коммуникации.

Самый сложный из всех видов праксиса – артикуляционный, представляющий собой способность произносить звуки речи и их серии (слова). Условным предметом для артикуляционной позы звука речи служит его акустический образ. Афферентный артикуляционный праксис – это способность воспроизводить изолированные звуки речи, их артикуляционные уклады (позы). Эфферентный артикуляционный праксис – это способность произносить серии звуков речи, то есть переключения с одной артикуляционной позы на другую [5, с. 19-20]. Афферентный и эфферентный артикуляционный праксис – базис произносительной стороны речи. Они имеют ту же мозговую локализацию, что и неречевые виды праксиса, но в еще более отдаленных от ядра отделах постцентральной и премоторной зон левого полушария [30, с. 193].

Важным фактором произвольного движения является моторное планирование – это способность понять, спланировать и реализовать незнакомое двигательное действие или двигательную последовательность [8]. Моторное планирование предполагает умение выстроить логику действия [23]. Для успешной реализации задуманного у ребёнка должно быть представление о результате, правильная вестибулярная и проприоцептивная обратная связь, способность автоматически и с необходимой корректировкой перемещаться во времени и пространстве [8].

Н.А. Бернштейном была создана схема построения двигательного акта и теория уровней построения движений, которая наряду с врожденными, включает сложные формы активной деятельности [13, с. 248].

Намерение или двигательная задача – начальное звено для высших форм произвольного движения и активного действия является. У человека двигательная задача почти никогда не является простым, непосредственным ответом на внешние раздражители, всегда создает определенную модель будущего, схему того, произойдет и чего человек должен достигнуть [30]. На этом этапе основную роль играют лобные доли мозга, осуществляющие поддержание и регулировку общего тонуса коры и обеспечивающие, при участии внутренней речи и под влиянием афферентаций, доходящих до них от других отделов мозга, создание намерения (двигательной задачи). Двигательная задача постоянна и требует постоянного, инвариантного результата. Эта инвариантная двигательная задача выполняется не фиксированным, а варьирующим набором движений, которые, однако, приводят к постоянному эффекту [13].

Согласно исследованиям Н.А. Бернштейна, движения человека осуществляются с помощью системы суставов, имеющих бесконечное число степеней свободы, и постоянно меняющейся вязкости и плотности мышц, что делает совершенно необходимым постоянную пластическую смену иннервации, соответствующих изменяющимся в каждый момент положениям конечностей и состояниям мышечного аппарата. Именно это обстоятельство и вводит подвижный вариативный характер двигательных иннерваций как основное условие для достижения постоянного, инвариантного результата движения [18].

Поэтому при выполнении произвольного движения при сохранении направляющей роли двигательной задачи решающее звено перемещается от эфферентных к афферентным импульсам, которые сигнализируют как о

положении движущейся конечности в пространстве, так и о состоянии мышечного аппарата, учитывая различие между потребным будущим и положением движущего органа в настоящем и создавая коэффициент этого различия, который считается основным, определяющим фактором построения движения [2].

Анализ основных пространственных координат и сохранение их как той матрицы, в пределах которой выполняются произвольные движения и действия, связан с функционированием затылочно-теменных отделов мозга, включающих в свой состав центральные аппараты как зрительных, вестибулярных, так и кожно-кинестетического анализаторов; эти отделы мозга являются ведущим звеном для обеспечения пространственной организации движения [13].

Условием протекания движения является постоянная регуляция тонуса мышц и довольно быстрое и плавное переключение с одной двигательной иннервации на другую с образованием целых «кинетических мелодий» на заключительных этапах выработки двигательного навыка. Как известно, управление каждым координируемым движением требует постоянного изменения тонуса мышцы, обеспечиваемого работой подкорковых узлов (стриопаллидарной системы). Подкорковые двигательные образования находятся под постоянным тормозящим и модулирующим влиянием коры, и прежде всего ее премоторных отделов, которые являются важнейшим аппаратом, организующим последовательные цепи движения, протекающие во времени. Премоторная зона коры головного мозга является важнейшим аппаратом для организации серий движений, обеспечивая денервацию уже выполненных звеньев двигательного акта и переключение на последующие звенья [3].

Постоянное поступление различных афферентных сигналов является необходимым для успешного осуществления последнего звена каждого произвольного движения – контроля и коррекции допускаемых ошибок [13, с. 250].

Современные научные представления о рефлекторном строении сенсорных и двигательных процессов подчеркивают их взаимозависимость и дают все основания для того, чтобы рассматривать агностические и апраксические расстройства в теснейшей связи друг с другом [12].

Задние затылочные и теменно-затылочные отделы коры больших полушарий обеспечивают регуляцию движений с помощью зрительной афферентации, а также ответственны за пространственную организацию движений. Височная кора обеспечивает слухоречевую афферентацию речевой моторики, участвует во всех «оречевленных» двигательных актах. С помощью передних отделов коры больших полушарий осуществляются программирование движений, организация движений во времени и контроль выполнения программы [30].

Основа праксиса – кинестетическая афферентация и целенаправленное управление. Движение как специальный процесс, который разворачивается во времени, состоит из цепи закономерно сменяющихся психофизиологических событий, окончательно складывающихся во внешне наблюдаемое поведение человека, детерминируемое как внутренними потребностями, так и социальными факторами-условиями [3, с. 161].

Таким образом, анализ имеющихся теоретических данных по проблеме исследования праксиса показал, что понятие праксиса обширно и определяется как произвольное практическое (предметное) действие. Основными характеристиками праксиса являются способность к моторному программированию, понимание схемы тела, кинестетическая и кинетическая основа движений, контроль и коррекция допускаемых ошибок. В следующем параграфе мы рассмотрим развитие праксиса в онтогенезе.

1.2 Генез праксиса в раннем возрасте

Первые три года в жизни ребенка являются периодом наиболее бурного анатомо-физиологического созревания коры головного мозга. В это время на фоне активного развития закладываются разные виды праксиса.

На начальных этапах формирования двигательные навыки носят медленный, нечеткий характер с большими паузами между отдельными движениями [16].

До 1,5 месяцев в функциональном отношении преобладает безусловно-рефлекторная сфера, чуть позже, в 2 месяца происходит начало ориентировочной деятельности ребенка, что означает, включения в работу элементарных уровней коры мозга. Ребенок способен приподнять голову, поднести руки ко рту, схватить предмет, непосредственно прикасающийся к рукам. В промежуток от 3 до 4,5 месяцев начинают функционировать двигательные системы мозга: пирамидные, стволовые, подкорковые. Ребенок, лежа на животе, высоко поднимает голову, опираясь на предплечья, играет со своими руками, вытянутыми вперед, осматривает их. Увеличивается сфера охвата окружающего пространства.

Появление праксиса, как предметного действия, приходится на возраст 4,5-5 месяца. В это время возникает способность извлекать звуки из погремушки, вложенной ему в руку. Это действие ознаменывает начало созревания коры мозга, так как является «маркером» предметной деятельности.

Позже, в 5-5,5 месяцев появляется способность трогать руками колени, лежа на спине, переворачиваться со спины на бок, что говорит о начале освоения схемы тела [5]. Созревание различных отделов коры и межанализаторных связей позволяет вовлечь сенсорные отделы (в первую очередь теменные структуры) в регуляцию движений. Это приводит к

появлению движений руки, направленных к окружающим предметам, круговые хватательные движения сменяются прямым продвижением руки к предмету [16].

До первого полугодия ребенку присущи массовые недифференцированные движения автоматического и защитного характера. В возрасте 5-6 месяцев наступает переход от синкинезий к синергиям [3, с. 169].

Зрительно-моторная координация становится важнейшей функцией с 5-го месяца жизни ребенка. Это можно проследить в том, что ребенок тянется к видимому и близко расположенному предмету, контролируя движения руки взглядом. На этом этапе формируются зрительно-тактильно-моторные связи, что проявляется в тенденции тянуть в рот находящуюся в руке игрушку.

Развитие зрительно-моторно-тактильной связи служит базой для формирования в дальнейшем предметной и игровой деятельности.

На основе зрительно-моторного манипулятивного поведения у ребенка уже со второго полугодия жизни формируется активная познавательная деятельность [15].

Развитие праксиса в целом является предпосылкой для развития речи. Поля коры, иннервирующие область рта, должны передать функцию манипуляции с предметами зонам коры, иннервирующим руки, в результате чего оральный праксис усложняется и трансформируется в речь: должны произойти дифференциация и разделение орально-мануальных зон коры. У детей на доречевой стадии развития этого еще нет. Движения конечностей и вокализации выглядят как синкинезии. До тех пор пока поля коры, иннервирующие оральную зону, не созреют для обеспечения речевой функции, манипуляции с предметами не будут возможны без включения области рта [17, с. 69-70].

В 5,5-6,5 месяцев созревают функции постцентральных и премоторных зон мозга, на базе которых формируются отдельные позы

тела и конечностей (кинестетическая основа), а также их серии (кинетическая основа). Ориентировочная деятельность приобретает более сложный характер. Появляется способность сидеть с опорой и поворачивать в стороны голову [5]. Во втором полугодии начинается формирование нового для ребенка типа движений, носящих целенаправленный, произвольный характер [3]. Кисти рук у ребенка часто раскрыты, поза руки бывает предуготована соответственно предмету, который он берет (Ю.В. Микадзе в своих работах отмечает, что это происходит с 10 месяцев). Это следует рассматривать как подготовку к более сложной предметной деятельности [5].

К 7 месяцам у ребенка начинает формироваться поза [3, с. 169]. Еще более активизируется теменная доля мозга. Это период интенсивного освоения схемы тела. Появляется способность вращать кистью, в которой находится игрушка.

В 7,5-8,5 месяцев кинестетический и кинетический праксис и, соответственно, теменно-премоторные зоны мозга становятся более зрелыми. Предмет делается объектом спонтанного внимания ребенка: он сидит без поддержки и сам занимается игрушкой. Усложняются двигательные координации: ребенок поднимает предмет двумя руками. Укрепляется также «вертикаль»: когда поставят на ножки, ребенок упирается на них и делает попытки пружинить.

К уже функционирующим двигательным системам мозга (пирамидные, стволые, подкорковые) в 8,5-9,5 месяцев подключаются лобные доли, оказывающие регулирующее воздействие на все усложняющиеся двигательные акты. В действиях ребенка появляется заметная произвольность и владение телом. Он переворачивается со спины на живот и обратно, ползает на животе (по-пластунски). Появляются непредметные действия – хлопки в ладоши [5].

Начало ходьбы относится к 9-15 месяцу, временная последовательность акта ходьбы формируется до 4 лет [16]. Следующие

полтора месяца продолжается развитие широкой сенсомоторной зоны мозга. Ребенок активно осваивает ползание, совершенствуется пальцевый праксис. Предметная деятельность достигает в этот период достаточно сложных форм, ребенок берет предмет двумя пальцами, формируется щипцовый захват.

К 12 месяцам иннервация мышц тела со стороны головного и спинного мозга достигает уровня, способного обеспечить его оптимальное положение. В предметной деятельности идет совершенствование кистевого и пальцевого праксиса. Ребенок осваивает бросание.

В 1-1,5 года активно совершенствуются функции сенсомоторной зоны мозга. Предметы все больше занимают ребенка. Он пытается манипулировать ими, внимательно смотря на них. Большие успехи отмечаются в координации движений, а следовательно, в созревании подкорковых структур мозга, мозжечка. Ребенок сам встает, ходит, причем руки у него свободны и расслаблены. В предметной деятельности намечается тяга к образу: появляются попытки рисовать (каракули). Становится доступной элементарная конструктивная деятельность: ребенок ставит на кубик еще 1-2 кубика, разворачивает завернутый предмет [5].

У взрослых речь и праксис разделены между собой, у детей младше двух лет по своим неврологическим механизмам эти две функции тесно связаны друг с другом и с аффективным аспектом. Кинестетический праксис у детей до 2-х лет тесно связан с аффективным аспектом, очень мало отделен от «Я», не регулируется внутренней речью и является функцией преимущественно правого полушария. В основе тесной взаимосвязи между идеомоторным праксисом и речью у детей лежит формирование функциональных идеомоторных связей корковых проекций рта и рук, которые представляют собой нечто большее, чем просто анатомическую близость этих полей коры. Объясняется это тем, что на

ранних этапах онтогенеза общение часто происходит с помощью жестов (а они относятся к идеомоторному праксису) [17, с. 67-68].

В 1,5-2 года движения корпуса характеризуются освоением рельефа, следовательно, выработкой ассоциативных связей между теменно-премоторными и затылочными (зрительными) зонами [17, с. 69].

Соматогнозис или схема тела начинает развиваться неосознанно вскоре после рождения ребенка, проявляются в возрасте двух лет, когда ребенок может показать части своего тела. В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок должен уметь показывать части тела (нос, руки и ноги), начиная с 3 лет – уши и рот [17, с. 139].

Анатомическое созревание органов произвольной моторики – пирамидной системы и надстроенных над ней фронтальных систем полушарий заканчивается к 2-2,5 годам [3, с. 169]. От 2 до 5 лет идет формирование компонентов графических движений, которые становятся базисом для формирования навыка письма [16].

В 3 года вырабатываются первые двигательные автоматизмы, что свидетельствует о значительной степени зрелости двигательной сферы в целом [5]. В силу недоразвития корковых механизмов дети в этом возрасте еще испытывают трудности при выполнении точных движений [3, с. 170].

Таким образом, генез праксиса проходит ряд последовательных этапов. Многие исследователи подчеркивают тесную связь формирования речи и праксиса. Кроме того, ученые отмечают, что развитие праксиса является предпосылкой для развития речи.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Ранний возраст является периодом существенных перемен и новообразований: ребенок начинает самостоятельно передвигаться, происходит бурное развитие общения, речевой и познавательной деятельности, двигательной и эмоциональной активности. При нарушении целостности этой тонко организованной системы, задержки развития даже одной сферы, наблюдаются негативные последствия для развития ребенка во всех направлениях [29].

В отечественной логопедии для обозначения расстройств речи детей раннего возраста используется такой термин, как «задержка речевого развития» (ЗРР). Исследователи (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, И.А. Смирнова) подчеркивают, что развитие речи ребёнка при задержке речевого развития отличается от нормального только своими темпами, закономерности же формирования лексико-грамматических структур в импрессивной и экспрессивной речи соответствуют нормальному онтогенезу [36].

Важно отметить, что задержка речевого развития может быть как самостоятельным диагнозом, так и симптомом более серьезных нарушений.

Становление речи – тонкий психофизиологический процесс, который закладывается еще до рождения ребенка и зависит от многих факторов (по данным Е.Ф. Архиповой, Е.А. Стребелевой): генетической программы, резус-фактора, пола ребенка (принято считать, что мальчики начинают говорить позже девочек), соматического состояния, сохранности и уровня функционирования центральной нервной системы, сохранности анализаторов, социальной среды, психологического контакта с матерью, достаточного для развития, качества общения со взрослыми и т. д. [37].

По данным О.Е. Грибовой можно выделить следующие признаки значительной задержки речевого развития:

- отсутствие или задержка возникновения комплекса оживления, отсутствие или позднее возникновение лепета (в 8-9 месяцев),
- отсутствие простых слов в полтора года,
- ограниченный пассивный и активный словарь,
- затруднение в понимании инструкций,
- отсутствие интереса к новым словам в два года, использование нескольких отдельных слов,
- активный словарь менее 20 слов и словоподражаний в 2,5 года,
- отсутствие двусоставной фразы в 2,5 года,
- смазанная и труднодоступная для понимания речь в 3 года [7],
- нарушения в моторной сфере (особенности приема пищи: трудности сосания и жевания, отказ от твердой пищи, отсутствие рефлекторного акта облизывания, частое поперхивание) [32].

Из категории «задержка речевого развития» были выделены дети с отклонениями в овладении речью, которые подразделяются две группы – темповые варианты нормы и отклонения речевого развития. Темповые варианты нормы – часть детей, имеющих временные, обратимые и успешно преодолеваемые состояния речевого развития. Отклонения речевого развития – это дети, у которых наблюдаются сходные отклонения речевого онтогенеза, проявляющиеся мозаично в речевых и когнитивных процессах, которые в дальнейшем обуславливают нарушения речи разной степени.

Проведение всестороннего обследования психоречевых процессов ребенка раннего возраста позволяет определить наличие атипичного развития его речи и дифференцировать детей с темповым задержанным вариантом нормального речевладения и с отклонениями в овладении речью [34].

Отклонения в овладении речью – это недоразвитие невербальных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативноречевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи (Е.В. Шереметьева) [35].

По степени выраженности было выделено три типа отклонений речевого развития: резко выраженные (РвООР), выраженные (ВрООР) и нерезко выраженные (НврООР).

Резко выраженные отклонения в овладении речью проявляются в равномерном резком недоразвитии всех компонентов коммуникативно-речевого генеза.

Выраженные отклонения в овладении речью характеризуются мозаичностью при равномерном недоразвитии всех компонентов. У детей отмечается равномерное недоразвитие когнитивных, языковых и психофизиологических компонентов речи [32].

При нерезко выраженных отклонениях в овладении речью, у детей отмечается некоторая мозаичность недоразвития компонентов овладения речью (мотивация речевого развития взрослыми, овладение игровыми действиями, фонематическое восприятие) при общем минимальном их недоразвитии [33].

Отклонения в овладении речью у детей раннего возраста могут приводить к следующим последствиям: отставание психического развития ребенка, замедление формирования познавательной деятельности, появление нарушений эмоционально-волевой сферы, приводящих к формированию своеобразных качеств личности (замкнутость, эмоциональная неустойчивость, нерешительность и т.д.) [10]. В эмоционально-личностном развитии дети с задержкой речи быстро переутомляются, теряют интерес, тревожны [31]. По мнению Т.А. Датешидзе, у детей с ЗРР содержится неврологический статус: часть детей

гипервозбудимые, другие – пассивные, инфантильные. Внимание детей данной категории проявляется в неустойчивости, произвольности [9].

Отклонения в развитии речи характеризуются признаками в различных компонентах: в психофизиологическом, языковом и когнитивном. К этим признакам относят: недоразвитие слухового и фонематического восприятия; недостаточность моторных предпосылок артикуляции, снижение кожно-кинестетической чувствительности в области периферического артикуляционного аппарата, слабый и глухой голос, отсутствие подражания меняющемуся тону и самостоятельных голосовых модуляций, акцентуация только первого слога в двухсложных лепетных словах, в игре отсутствие речевой активности, одноактные действия и манипуляции с предметами, индифферентность к похвале или порицанию взрослого, неактивная мимика, самоуспокаивающие движения [32].

Таким образом, отклонения в овладении речью представляют собой совокупность нарушений в формировании невербальных и вербальных средств коммуникации, возникших в результате незрелости психофизиологических, когнитивных компонентов становления речи, неадекватности естественной речевой среды. Данная нозологическая единица нарушений речи позволяет, на основе проведенного обследования, выстроить процесс коррекционно-предупредительного воздействия для предотвращения возникновения речевых нарушений у ребенка в дальнейшем.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В главе нами были рассмотрены теоретические вопросы изучения праксиса детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

В ходе изучения клинико-психолого-педагогической литературы нами было выяснено, что праксис представляет собой произвольное практическое (предметное) действие. Мы рассмотрели различные виды праксиса. Нами были определены характеристики праксиса в раннем возрасте – способность к моторному программированию, понимание схемы тела, кинестетическая и кинетическая основа движений, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Во втором параграфе нами был описан генез праксиса. Мы отметили важность первых трех лет жизни ребенка для развития праксиса. В это время на фоне активного развития и созревания коры больших полушарий головного мозга закладываются разные виды праксиса, усложняется их организация. Появление праксиса, как предметного действия, приходится на возраст 4,5 – 5 месяца, а к концу раннего возраста уже вырабатываются первые двигательные автоматизмы, что свидетельствует о значительной степени зрелости двигательной сферы в целом.

Далее нами была дана психолого-педагогическая характеристика детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Мы дали определение, отметили признаки, причины, определили особенности детей данной категории.

В контексте нашего исследования необходимо отметить, что наличие отклонений в овладении речью может быть следствием нарушенного или искаженного развития праксиса.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ПРАКСИСА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

2.1 Анализ методик обследования праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Многие формы интеллектуальных, сенсорных, двигательных нарушений проявляются в виде отставания в развитии речи. Диагностика нарушений речевого развития на этапе раннего возраста достаточно проблематична, так как индивидуальные сроки начального развития речи значительно отличаются и зависят от множества факторов [14]. Важно учитывать то, что любое неблагоприятное воздействие на организм ребенка в сензитивный период для развития речи ведет к речевому недоразвитию. Поэтому любой ребенок с отставанием в речи требует комплексного клинико-психолого-логопедического обследования, а также оценки состояния слуха [15]. Но, как мы отмечали в предыдущей главе, наличие отклонений в овладении речью у детей раннего возраста может быть следствием нарушенного или искаженного развития праксиса. Возраст до 3-х лет по Ж.Пиаже – это период сенсомоторного интеллекта [22]. По классификации Д.Б. Эльконина для детей от 1 года до 3-х лет праксис является основой развития ведущей деятельности – предметно-манипулятивной [38], Этими фактами обосновывается целесообразность диагностики состояния праксиса у детей раннего возраста.

Исследование состояния праксиса предлагается в нейропсихологических методиках, но детям раннего возраста (1-3 года) недоступно выполнение большинства тестов из-за трудностей понимания инструкции (даже в упрощенном виде) и недостаточной сформированности произвольной регуляции собственной деятельности [6].

Мы предлагаем рассмотреть методики обследования праксиса с различных позиций.

Исследование произвольных движений осуществляется в клинических условиях педиатрами. Например, «Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития» (МФДР) позволяет оценить уровни развития детей до трех лет в различных областях: от общей моторики до социального развития [11]. МФДР является не только основой лечения детей раннего возраста, но и применяется в профилактике нарушений развития у детей группы «социального риска». Диагностическая система не служит для определения коэффициента нарушений развития у младенцев, а позволяет выявить и оценить отставание в каждой из исследуемых областей и разработать соответствующую терапию. После получения значений для отдельных функциональных областей особенности развития заносятся в профиль-лист. В поле листа отмечается возраст ребенка, фиксируется возраст освоения ребенком ползания, сидения, ходьбы, хватания, перцепции, речи. Отмеченные пункты связываются между собой, и в итоге получается профиль развития. Профиль развития позволяет оценить негативные отклонения, уровни развития (соответствия или отставания) по отношению к хронологическому возрасту по характеру взаимосвязи между психическим и физическим развитием.

Е.М. Мастюкова представляет клинико-педагогическое направление диагностики детей раннего возраста. Она подчеркивает, что диагностика должна основываться на сравнительном анализе общих и специфических закономерностей психического развития нормального и имеющего отклонения в развитии ребенка. Автор предлагает комплексную методику, включающую анализ данных клинической медицины (детской психоневрологии, медицинской генетики, педиатрии), дефектологии, психологии. В этой методике диагностика праксиса как такового не проводится, но имеются вопросы в опроснике для родителей: «Имеется ли

недостаточность координации движений, трудности прямохождения и ходьбы? Развита ли подражательная деятельность? Имеется ли общая замедленность и бедность движений?» [15].

Исследователями К.Л. Печорой и Г.В. Пантюхиной предлагается «Диагностика нервно-психического развития детей 2-3-го года жизни», в которой обследование праксиса рассматривается с психолого-педагогических позиций [21]. На 2-м году жизни авторами предлагается исследовать разные линии развития (включая движения, формирование навыков, игру и деятельность с предметами) по триместрам, начиная с 1 года 1 месяца. Для детей 3-го года жизни предусмотрено обследование по 1-му разу в полугодие в следующих направлениях развития: игра, изобразительная деятельность, конструктивная деятельность, навыки, движения. Авторами разработан метод количественной оценки нервно-психического развития детей, оценивающий глубину и диапазон отставания детей. С этой целью выделено 5 групп развития.

Е.Ф. Архипова представляет «Методы изучения психомоторного развития детей с органическим поражением центральной нервной системы», в которых диагностика рассматривается с психолого-педагогических позиций. Предлагаемая система обследования ребенка предусматривает балльную оценку состояния внеречевой и речевой деятельности ребенка, включающая 27 параметров, некоторые частично оценивают развитие праксиса:

- общая моторика,
- возможности кистей и пальцев рук,
- навыки самообслуживания,
- использование мимики и жестов,
- уровень развития деятельности,
- пространственные представления [1].

А.В. Семенович описывает диагностику праксиса детей дошкольного возраста с позиции нейропсихологии. Исследуется кинестетический

праксис (праксис поз по зрительному и кинестетическому образцу; перенос поз по кинестетическому образцу; оральный праксис), кинетический (динамический) праксис («кулак-ребро-ладонь»; графическая проба «заборчик», реципрокная координация, оральный динамический праксис), пространственный праксис (проба Хеда) [24]. Так как методика А.В. Семенович рассчитана на детей дошкольного и младшего школьного возраста, в своем исследовании мы можем использовать только отдельные ее элементы.

Труды Н.И. Озерецкого, отраженные в издании «Метод массовой оценки моторики у детей и подростков» (1923 г.), являются основой большинства методик обследования, направленных на выявление особенностей развития произвольных движений и действий. Н.И. Озерецкий предлагает пробы, направленные на выявление следующих единиц обследования:

1. Статической координации (способность стоять с закрытыми глазами в течение 15 с; то же поочередно на правой и левой ногах; на цыпочках, на носках, при различных положениях туловища).

2. Динамической координации и соразмерность движений (передвижение прыжками на правой и левой ногах; прохождение лабиринтов попеременно правой и левой руками; вырезание кружка из бумаги (время ограничено); прочерчивание линий; прыжки с места в высоту).

3. Скорости движений (укладывание 20 монет по одной копейке в коробку; рисование вертикальных линий; раскладывание спичек; прокалывание отверстий в листе с нанесенным на нем кружками; нанесение точек на бумагу).

4. Силы движений (сгибание, распрямление различных предметов).

5. Сопровождающих движений (синкинезий) – поднимание бровей; наморщивание лба; движения кистями рук [19].

Таким образом, при анализе методик изучения праксиса, нами было отмечено, что исследования проводятся в рамках клинического, психолого-педагогического и нейропсихологического подхода. Поскольку в своей работе мы берем за основу такие характеристики праксиса, как способность к моторному программированию, понимание схемы тела, кинестетическая и кинетическая основа движений, контроль и коррекция допускаемых ошибок – будет целесообразно обобщить и адаптировать имеющиеся диагностические методы для детей раннего возраста, имеющих отклонения в овладении речью.

2.2. Организация и содержание диагностики состояния праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Психическое развитие ребёнка происходит в процессе активной деятельности ребёнка. Ведущим видом деятельности детей раннего возраста является предметная деятельность, в процессе которой происходит развитие всех сторон психомоторики.

Мы предполагаем, что для повышения точности нашего исследования, необходимо разделить его на два этапа. I этап – выявление детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. II этап – диагностика праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

По результатам анализа существующих методик диагностики речевого развития в раннем возрасте, наиболее валидной методикой для I этапа является «Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста» Е.В. Шереметьевой.

Комплексное обследование речевого развития ребенка раннего возраста осуществляется в три этапа:

1. Ориентировочный этап.

1.1. Сбор анамнестических данных.

1.2. Изучение микросоциальных условий развития ребенка.

2. Диагностический этап.

2.1. Изучение психофизиологических составляющих овладения речью.

2.2. Обследование когнитивных компонентов речевого развития ребенка.

2.3. Изучение средств общения ребенка.

3. Дифференциальный (аналитический) этап.

3.1. Определение состояния психоречевого развития ребенка раннего возраста.

Обработка результатов представляется в виде графического построения индивидуального коммуникативно-языкового профиля ребенка.

Дифференциальные результаты:

1. Нормальное речевое развитие (НРР), если ребенок набрал от +81 до +114 баллов.

2. Задержка речевого развития (ЗРР), если ребенок набрал от +41 до +80 баллов.

3. Отклонение в овладении речью, если в сумме всех показателей ребенок набрал от -113 до +40 баллов:

– нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НрвООР) от -9 до +40 баллов;

– выраженные отклонения в овладении речью (В ООР) от -59 до -10 баллов;

– резко выраженные отклонения в овладении речью (Рв ООР) от 113 до -60 баллов [32].

Поскольку методик, направленных на выявление состояния праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью для

проведения II этапа обследования, нами не было обнаружено, будет целесообразно адаптировать для этой цели имеющиеся методики.

Как было определено нами ранее, основными характеристиками праксиса являются способность к моторному программированию, понимание схемы тела, кинестетическая и кинетическая основа движений, контроль и коррекция допускаемых ошибок. На основании этих характеристик мы предлагаем выстроить диагностическую работу.

1. Исследование способности к моторному программированию предполагает изучение умения выстроить логику незнакомого действия.

1.1. Выполнение пальчиковой гимнастики.

«Большой братец» (Л.П. Савина)

Покажи уменье другу,

Покружись-ка ты по кругу!

Четыре пальца правой руки (кроме большого) сжать в кулак.

Большой палец поднять вверх и выполнять круговые движения.

«Деревья»

Здравствуй, лес, дремучий лес,

Полный сказок и чудес!

Поднять обе руки ладонями к себе, широко расставить пальцы.

1.2. Выполнение двухступенчатой инструкции («Возьми большой мяч, отнеси его маме»).

1.3. Игра с разноцветными прищепками (к картонной основе прикрепить прищепку, чтобы из различных геометрических фигур составить предмет).

2. Исследование понимания схемы тела.

2.1. Стихотворение-игра

«Большой велосипед» (Т. Башинская)

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу БЕГЕМОТ – береги РОТ.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу КОЗА – береги ГЛАЗА.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу ПЕС – береги НОС.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу ХРЮШКИ – берегите УШКИ.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу КОШКИ – береги ЛАДОШКИ.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу ОЛЕНИ – берегите КОЛЕНИ.

Мы едем, едем, едем на большом велосипеде.

Вдруг навстречу ТЕЛЯТКИ – берегите ПЯТКИ.

Исследователь с ребенком сидят напротив, на каждый слог хлопают поочередно по коленкам, по команде «спасают» названную часть тела.

2.2. Показ частей тела по просьбе экспериментатора.

2.3. Исследование соматосенсорного гнозиса (адаптация методики Э.Г. Симерницкой [28]): прикасаться материалами разных температур (металлическая ложка и мягкая игрушка) к частям тела и следить за реакцией: ребенок должен обратить на это внимание, отреагировать, назвать и/или показать доступными средствами.

3. Исследование кинестетической основы движений.

3.1. Воспроизведение позы «Зайчик» (указательный и средний палец выпрямлены, остальные сжаты в кулак).

3.2. Воспроизведение позы «Очки» (пальцы правой и левой рук сложить колечками, поднести их к глазам) [36].

3.3. Способность принять и удержать позу «солдатик» (Встать ровно, руки по швам, замереть на 2-4 с).

4. Исследование кинетической основы движений.

4.1. Наблюдение за свободной деятельностью ребенка:

– ходьба (длительность ходьбы без присаживаний);

– навык ходьбы по лестнице (ходит сам, держится за руку взрослого, пользуется перилами, переступает со ступеньки на ступеньку попеременным или приставным шагом, требует, что бы его понесли);

– способность менять положение при ходьбе: поворачиваться, наклоняться, приседать, пятиться.

4.2. Двигательная реакция на музыку.

4.3. Черкание карандашом на бумаге (зачатки навыка рисования, предпосылки развития кистевого и пальцевого праксиса).

5. Контроль и коррекция допускаемых ошибок.

5.1. Отношение к неудаче (делает еще попытки, теряет интерес, проявляет негативизм и агрессию).

5.2. Способность обратиться за помощью в случае неудачи.

В качестве комплексных диагностических проб мы предлагаем:

1. «Перешагивание через препятствие» (адаптированная проба К.Л. Печоры и Г.В. Пантюхиной [21]): детям предлагается пройти приставным шагом через предметы (брусочки, палочки), лежащие параллельно на расстоянии 20 см. 2 предмета для детей 2-го года жизни и 3 предмета для детей 3-го года жизни. Мы отмечаем кинетическую основу движений, способность к моторному программированию, контроль и коррекцию допускаемых ошибок. Кроме этого проба позволяет оценить способность принятия инструкции или образца выполнения задания, динамическую координацию, обучаемость в процессе обследования, соразмерность и скорость движений ребенка.

2. Пособие «вытягивание лент» с двухступенчатой инструкцией («Вытяни ленту, дай мне в руку»). В крышке коробки через узкое отверстие продернуты несколько лент (длина 25-30 см). Ребенку предлагается вытянуть их и отдать экспериментатору в руку. Эта проба позволит нам оценить навык моторного программирования, восприятие схемы тела, кинетическую организацию движения, контроль и коррекцию допускаемых ошибок. Помимо вышесказанного, проба дает возможность

оценить пальцевый и кистевой праксис, скорость принятия программы, обучаемость в процессе обследования, характеристики движений (сила, соразмерность и точность).

Таким образом, нами была предложена адаптированная схема обследования праксиса. Результаты обследования, обсуждение и анализ особенностей праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью представлены в следующем параграфе.

2.3 Особенности праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Исследование проходило на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 64 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 6 детей третьего года жизни (3 детей с отклонениями в овладении речью – экспериментальная группа и 3 детей с нормальным речевым развитием – контрольная группа).

Решая задачи нашего исследования, мы определили 2 этапа.

I этап – выявление детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью («Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста» Е.В. Шереметьевой).

II этап – диагностика праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью (обследование, составленное нами на основе адаптации элементов различных методик).

На I этапе было проведено обследование психоречевого развития детей раннего возраста и определена группа детей с отклонениями в овладении речью. Эту группу составили 3 детей с отклонениями в овладении речью, среди которых у 2-х детей с нерезко выраженными отклонениями (НрвООР) и 1 ребенок с резко выраженными отклонениями

в овладении речью (РвООР). Коммуникативно-языковые профили детей представлены в приложении 1.

На II этапе мы приступили к изучению праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью по составленной нами схеме.

В исследовании приняло участие 3 детей с отклонениями в овладении речью: Максим И., Никита Р. и Ева Г. (экспериментальная группа (далее – ЭГ)) и 3 детей с нормальным речевым развитием: Света П., Андрей К. и Диана Л. (контрольная группа (далее – КГ)).

При исследовании способности к моторному программированию во время выполнения пальчиковой гимнастики «Большой брат» (Л.П. Савина) включались в действие дети обеих групп, кроме Никиты Р., у которого отмечалась ярко выраженные нарушения пальцевого праксиса. При выполнении другой пальчиковой гимнастики «Деревья» дети ЭГ выполняли движение с неполной амплитудой и раньше опускали руки. С выполнением двухступенчатой инструкции дети КГ справились легко, а вот детям ЭГ она оказалась не совсем доступна: при повторении инструкции только Ева Г. выполнила правильно. При составлении моделей предметов из картона и прищепок мы отметили следующее: КГ и Ева Г. самостоятельно приступили к занятию, исследователь лишь направлял. Максима И. и Никиту Р. игра заинтересовала, но самостоятельно они не справились. Максим И. с помощью взрослого выполнил задание, однако позже самостоятельно не справился, так как действия были несоразмерны, а Никита Р., сделав несколько попыток, потерял интерес.

Игра «Большой велосипед» (Т. Башинская), направленная на исследование понимания схемы тела, была успешно применена к детям с нормальным речевым развитием. Дети из ЭГ хуже справились с заданием: Ева Г. «спасала» только глаза и делала попытки соблюдать ритм хлопков, Максим И. реагировал на смену интонации и мимику исследователя, но не «спасал» называемые части тела, Никита Р. не включился в игру. Дети третьего года жизни с нормальным речевым развитием показывали по

просьбе части тела – глаза, нос, рот, уши, руки, ноги. Максим И. также смог все правильно показать, Ева Г. начала показывать на исследователя, а Никита Р. показал лишь частично. При исследовании соматосенсорного гнозиса мы прикасались предметами разной температуры (металлическая ложка и мягкая игрушка) к телу ребенка (ноги, руки, щеки). Дети КГ обращали внимание и правильно определяли предмет, который к ним прикасался. Дети ЭГ не сразу поняли, что именно от них требуется, но одинаково реагировали на прикосновения предметов разных температур.

В процессе исследования кинестетической основы движений мы предложили детям показать «очки» и «зайчика». С «очками» справились дети обеих групп, кроме Никиты Р.. Пробу «зайчик» показали дети КГ и Ева Г. (инструкция: «Сколько тебе лет?»). У Никиты Р. отмечен легкий тремор, он не смог разогнуть отдельно ни один палец, кроме того, нами было отмечено, что указательный жест им выполняется нечетко. Дети ЭГ не справились с заданием удержать позу «солдатык» (встать ровно, руки вдоль тела и замереть), была тенденция к поиску опоры, а также отмечена недостаточность произвольного внимания, дети отвлекались и не включались в задание. Дети КГ удержали позу «солдатык» в течение 3-4 секунд.

Исследование кинетической основы выполнения движений включало в себя наблюдение за детьми во время свободной деятельности. Ярких особенностей ходьбы у детей ЭГ не было отмечено. У Никиты Р. можно отметить широкую постановку ног, свойственную значительно более раннему возрасту, что может свидетельствовать о неврологических и/или ортопедических нарушениях. При передвижении по лестнице дети обеих групп пользуются перилами и ставят две ноги на ступень. Далее мы исследовали двигательную реакцию на музыку. При включении ритмичной музыки дети КГ сразу реагировали и начинали танцевать, дети ЭГ сами не начинали двигаться. Мы показывали детям образцы движений, после чего они включались в танец. Никита Р. не отреагировал на музыку и

подсказки, недолго постоял и вернулся к самостоятельной деятельности. Для обследования предпосылок развития кинетической организации кистевого и пальцевого праксиса, согласованности действий рук мы наблюдали за процессом раскрашивания картинки, а точнее характером действий с карандашом. Дети ЭГ: Максим И. сосредоточенно черкал карандашом, оставляя яркие полосы, бросал занятие, но через некоторое время возвращался к нему. Ева Г. раскрашивала с меньшим интересом, но большей амплитудой движений, а Никита Р. быстро потерял интерес, оставив линии с малым нажимом. Света П. (девочка из КГ) упорно и медленно раскрашивала одну часть рисунка разными карандашами, а остальные дети этой группы действовали так же, как Максим И.

В ходе выполнения комплексной пробы «перешагивание через препятствие», дети ЭГ приняли задачу по подражанию, в то время как сверстники из КГ преодолевали препятствие прямо и придумывали свои способы перешагивания. Дети ЭГ несколько неловко перешагивали боком, что подчеркивает тот факт, что у них нарушена кинетическая основа движений, способность к моторному программированию. Движения детей были неуверенными, более медленными, чем у сверстников.

Во второй комплексной пробе мы получили следующие результаты: дети с нормальным речевым развитием сразу включались в задачу, понимали последовательность и принцип действия, никаких особенностей пальцевого захвата у них не было отмечено. Дети ЭГ (Ева Г. и Максим И.) дольше включались в задачу, выполняли лишь первую ее часть (вытягивали ленту, но не отдавали экспериментатору). Ева Г. не сразу поняла принцип, так как не прилагала достаточных усилий для вытягивания ленты. Никита Р., сделав одну неудачную попытку, отказался продолжать.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью праксис недостаточно развит. Дети неловки, у них отмечают недостаточность моторного

программирования, понимания схемы тела, сложности включения в новое действие и последовательного переключения, удержания статичной позы, а также отклонения в развитии кистевого и пальцевого праксиса. В целом нарушена точность, ритмические движения не скоординированы. Нарушено восприятие музыкального ритма у детей.

Обобщая все выше сказанное, хотелось бы отметить, что для детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, характерны специфические особенности формирования праксиса. Наше исследование показывает необходимость проведения коррекционной работы по формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

В первом параграфе второй главы мы провели анализ методик обследования праксиса детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. При анализе методик изучения праксиса, нами было отмечено, что исследования проводятся в рамках клинического, психолого-педагогического и нейропсихологического подхода и направлены на изучение детей старшего возраста, что позволило сделать вывод о целесообразности обобщения и адаптации диагностических методов для детей данной нозологической категории.

Во втором параграфе мы описали организацию и содержание диагностики состояния праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. За основу для подбора методов обследования мы взяли выделенные нами характеристики праксиса (способность к моторному программированию, понимание схемы тела, кинестетическая и кинетическая основа движений, контроль и коррекция допускаемых ошибок).

В третьем параграфе нами были представлены результаты констатирующего эксперимента. Нами было выявлено, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью праксис недостаточно развит. Движения неточные, мало координированные, у детей отмечаются сложности удержания статичной позы, недостаточность моторного программирования и понимания схемы тела, сложности включения в новое действие, соблюдения последовательности движений, отклонения в развитии пальцевого праксиса. Восприятие музыкального ритма у детей с отклонениями в овладении речью нарушено.

Полученные данные говорят о необходимости проведения специальной работы по формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

ГЛАВА III. КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

3.1 Организация и методика работы по формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Этап диагностики позволил нам выделить отклонения в развитии праксиса у детей раннего возраста. Данные нарушения проявляются в неточности движений, неловкости, недостаточности моторного программирования, недостаточной сформированности схемы тела, сложности включения в новое действие и соблюдения последовательности, удержания позы, отклонения в развитии пальцевого праксиса, скоординированности, ритмичности.

В результате анализа данных констатирующего эксперимента, мы выделили следующие направления коррекционной работы:

- формирование навыков моторного программирования,
- развитие понимания схемы тела,
- коррекция кинестетической основы движений,
- коррекция кинетической основы движений,
- развитие ритмической основы произвольных движений и действий,
- коррекция и развитие качественных характеристик движения.

Главной целью формирующего этапа эксперимента является коррекция и формирование праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Коррекционная работа по формированию праксиса у детей раннего возраста проводилась в период с 1 ноября 2019 года по 20 марта 2020 года. На это время в рамках непосредственно образовательной деятельности

была проведена работа по формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Весь процесс коррекционного формирования праксиса был поделен на 3 блока, осуществляемых воспитателем, инструктором по физическому воспитанию и родителями. Логопед координировал все блоки, консультировал специалистов и родителей, присутствовал на занятиях.

Для реализации нашей цели мы предлагаем следующую модель коррекционного формирования праксиса (рисунок 1): включить в образовательную деятельность в ДОУ специально разработанные нами комплексы заданий и упражнений по формированию и коррекции праксиса, а также провести консультации для родителей детей с отклонениями в овладении речью и предложить им комплекс занятий для дома.



Рисунок 1 – Модель коррекционного формирования праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Согласно ФГОС ДО выделяются следующие пять образовательных областей развития ребенка: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое. Мы включили занятия

по развитию праксиса в такие направления развития, как физическое (развитие кинетического и кинестетического праксиса, моторного программирования) и познавательное (формирование элементарных математических представлений включает в себя ориентировку в пространстве, начиная с ориентировки в частях собственного тела [20]).

Первый коррекционный блок осуществлялся воспитателем. Мы составили мини-сборник методических рекомендаций для воспитателей (Приложение 2), задания в котором направлены на развитие понимания схемы тела. Задания из сборника решают задачи всех направлений развития, выделенных во ФГОС ДО: социально-коммуникативного (развитие умения общаться со взрослыми и сверстниками), познавательного (формирование пространственных понятий) и речевого (стимуляция речевой активности), художественно-эстетического (лепка, рисование), физического (развитие пальцевого праксиса). Приведем пример. В ходе выполнения задания №3 из составленного нами мини-сборника методических рекомендаций для воспитателей (Приложение №2), ребенку необходимо слепить из пластилина части лица (глаза – шарики (кружочки), рот – «колбаска») и нанести их на схему лица на листе бумаги. Далее нами описан алгоритм действий.

Первое занятие

1. Взрослый актуализирует у детей представления о схеме лица, прикасаясь к лицу самого ребенка, предлагая показать на другом ребенке или взрослом и на себе.

2. Взрослый показывает образец готового изделия, показывая отдельные элементы схематичного изображения лица. Взрослый задает вопросы: «Где у вас глазки? А где глазки на этом личике? А на что они похожи? На кружочки (взрослый предъявляет 2 кружочка слепленные из пластилина). Куда мы их приклеим, покажите на себе. Где у вас рот? А где рот на этом личике? На что он похож? На колбаски» (взрослый предъявляет «колбаску» слепленную из пластилина).

3. Взрослый совместно с ребенком катает фигурки из пластилина «Слепим глазки и рот». Дети выполняют по мере своих возможностей, с теми, у кого возникают затруднения, взрослый отрабатывает задание индивидуально.

Второе занятие

1. Взрослый актуализирует у детей представления о схеме лица, прикасаясь к лицу самого ребенка, предлагая показать на другом ребенке или взрослом и на себе и на макете.

2. Следующим этапом взрослый совместно с ребенком катает фигурки из пластилина. «Слепим глазки и рот. Мы что сейчас катаем? Глазки куда наклеим, покажите на картинке» Дети выполняют по мере своих возможностей, с теми, у кого возникают затруднения, взрослый отрабатывает задание индивидуально.

3. Взрослый дает образец действия – из пластилиновых заготовок «собирает» лицо. Каждый ребенок берет в руку 1 заготовку, и воспитатель помогает расположить в нужное место. «А теперь возьмите еще 1 глазик, посмотрите, куда я его приклею, и сделайте у себя также. А где у вас ротик, покажите? А куда мы приклеим ротик на картинке, покажите. Правильно, клейте». Детям, затрудняющимся в выполнении задания, показываем индивидуально.

Помимо этого, воспитатель организовывал игры и упражнения, направленные на формирование кистевого и пальцевого праксиса (Приложение 3). В комплексе предложены пальчиковые гимнастики и обучающие игры с предметами (нанизывание бусин, шнуровки, игры с детским пинцетом, пальчиковый театр и т.д.), направленные на развитие моторного программирования и улучшение качественных характеристик произвольных движений.

Второй коррекционный блок осуществлялся во взаимосвязи логопеда с инструктором по физической культуре в рамках НОД по физическому воспитанию. Инструктор по физической культуре в свою

работу включал предложенные нами упражнения, направленными на развитие и коррекцию произвольных движений и действий, а так же организовывал подвижные игры (Приложение 4). В составлении комплексов упражнений мы опирались на «Метод замещающего онтогенеза» (А.В. Семенович) [25, 26].

Как утверждает А.В. Семенович, для нахождения необходимого баланса высших психических функций и базальных структур психики необходимо расширить границы естественно-предметного репертуара и создать повседневный фон жизни, поддерживающий оптимальное состояние нейро- и психосоматического статуса ребенка, то есть построить и укрепить базовый уровень (1 блок мозга по А.Р. Лурии).

НОД по физическому воспитанию проводилась по одной схеме:

1. Ритуал приветствия и начала занятий, в котором актуализировалась схема тела.
2. Разминка.
3. Основной этап включает в себя упражнения на отдельные движения (ползание, перекатывание, координация движений рук и ног), игры с мячом, подвижные игры, игры-эстафеты.
4. Ритуал завершения занятий.

Задания направлены на развитие моторного программирования, кинестетической и кинетической основы движений, закрепление схемы тела и пространственных представлений, а также на совершенствование качественных характеристик движений, реципрокных координаций, развитие ВПФ (внимание, память) и др.

Всеми специалистами использовались такие методы обучения, как выполнение действия в «пассивном» варианте – рука в руке; показ действий; поэтапная словесная инструкция, т.е. учитывая принцип зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).

Во время проведения НОД всеми специалистами, задействованными в коррекционной работе, под контролем логопеда осуществлялась стимуляция речевой активности, все попытки детей активно поощрялись.

Кроме того, для родителей было проведено собрание – мастер-класс на тему «Развитие произвольных движений как залог успешности ребенка» (приложение 5), в рамках которого родителям объяснили важность коррекционного формирования праксиса, дали базовые теоретические знания, объяснили их роль в коррекционной работе и продемонстрировали, как работать с предложенным комплексом занятий для родителей (приложение 6).

В комплекс занятий для дома были включены следующие 2 блока:

1. Стихотворения для разных этапов дня («просыпалочки», «засыпалочки») и считалки, направленные на развитие схемы тела, кинестетической и кинетической основы, а также ритмической организации движений. Кроме перечисленного выше, этот блок решает еще ряд задач: развитие ВПФ (память, внимание, воображение), стимулирует развитие речи, расширяет словарный запас.

2. Двигательные упражнения, включающие в себя задания, для выполнения которых необходим контакт со взрослым: разные виды ползания («по-пластунски», «на четвереньках»), игры с большим (фитбол) и маленькими мячами (гол, попади мячом, подбей шарик и др.), физические упражнения («бревнышко», «трактор» и др.). Для родителей прописываются рекомендации, как превратить эти занятия в увлекательную игру для ребенка. Выполнение этих упражнений помогает формировать у детей навыки моторного программирования, кинетическую и кинестетическую основу организации движений, зрительно-моторные координации, пространственные представления, кистевой праксис. Комплекс способствует гармоничному физическому развитию ребенка и укреплению мышечного каркаса.

Развитие произвольных движений и действий ребенка раннего возраста становится залогом интеграции сенсомоторных и анализаторных систем. Чем больше ребенок двигается в раннем возрасте, тем активнее его мозговая деятельность, а, следовательно, снижается риск отклонений в развитии.

Таким образом, данная модель (рисунок 1) формирования произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью носит системный характер, и включает в себя не только работу специалистов с детьми, но и включение родителей в коррекционно-образовательный процесс.

3.2. Анализ эффективности работы по коррекционному формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

После проведения эксперимента по коррекционному формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами была организована повторная диагностика состояния праксиса.

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности системы коррекционного формирования праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Мы проводили контрольный эксперимент по схеме, предложенной нами в параграфе 2.2 «Организация и содержание диагностики состояния праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью».

В контрольном эксперименте участвовали 3 детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, из которых состояла экспериментальная группа в констатирующем и формирующем эксперименте.

Нами были изучены следующие компоненты праксиса:

- 1) моторное программирование;
- 2) понимание схемы тела;
- 3) кинестетическая основа движений;
- 4) кинетическая основа движений;
- 5) контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Как показал качественный анализ полученных данных в ходе констатирующего эксперимента, дети с отклонениями в овладении речью имеют отклонения в формировании праксиса, проявляющиеся в недостаточности моторного программирования, понимания схемы тела, неточности движений, неловкости, сложности включения в новое действие, переключении движений, некоординированности, аритмичности, а также отклонения в развитии пальцевого праксиса.

В первом диагностическом направлении «изучение способности к моторному программированию» мы предлагали детям выполнить пальчиковые гимнастики, прикрепить прищепки к картонным заготовкам и пробы, интегрирующие несколько диагностических параметров («перешагивание через препятствие» и «вытягивание ленты с двухступенчатой инструкцией»). Движения стали более уверенными, точными, дети лучше включались в выполнение задания. При выполнении пальчиковой гимнастики «Деревья» дети выполнили движение с достаточной амплитудой и опустили руки в нужный момент. Нами было отмечено, что дети стали лучше справляться с выполнением двухступенчатой инструкции, что связано с улучшением понимания речи и развитием ВПФ. При составлении моделей предметов из картона и прищепок мы отметили, что улучшились силовые показатели кисти и пальцев у Максима И. и Никиты Р., нормализовалась соразмерность движений.

Во втором диагностическом направлении «изучение понимания схемы тела» нами были предложены задания и пробы: стихотворение-игра «Большой велосипед», проба на показ частей тела по инструкции

взрослого и на исследование соматосенсорного гнозиса. Задания были выполнены правильно, однако у Никиты Р. были отмечены некоторые трудности выполнении задания «Большой велосипед», обусловленные нарушениями импрессивной речи, поскольку у него отмечаются выраженные отклонения в овладении речью.

Третье диагностическое направление, включавшее в себя изучение произвольного удержания поз (кинестетическая основа движений) показало следующее: дети справились с пробами «очки» и «зайчик», не пытаясь опереться на что-то, чтобы удержать позу «солдатик». У Никиты Р. по-прежнему отмечается легкий тремор. Выполнение проб более спокойное и положительное, чем на этапе констатирующего исследования.

В четвертом диагностическом направлении мы изучали кинетическую основу движений, что включало в себя: наблюдение за свободной предметной деятельностью ребенка, развитием навыка ходьбы, двигательной реакцией на музыку и за «рисованием» карандашом/кисточкой на бумаге. Мы отметили, что объем движений увеличился, улучшилась переключаемость движений, их дифференциация стала более точной. Не было отмечено вялости и расторможенности в движениях. При включении музыки дети самостоятельно начинают двигаться в такт ей, Максим И. и Ева Г. охотно выполняют новые танцевальные движения, соблюдают темп и ритм. Улучшился навык «рисования»: дети стали более заинтересованными, увеличилась продолжительность удержания внимания на раскрашивании. В целом отмечается улучшение состояния кистевого и пальцевого праксиса, что положительно сказывается на навыках самообслуживания.

Для оценки взаимосвязи уровня развития праксиса и психоречевого развития детей раннего возраста мы провели повторное обследование по методике Е.В. Шереметьевой «Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста». Результаты отражены коммуникативно-языковых

профилях в форме сравнения данных констатирующего и контрольного экспериментов (Приложение 7).

В результате проведенной коррекционной работы нами было отмечено, что все дети экспериментальной группы улучшили свои показатели психоречевого развития. Максим И. на этапе констатирующего эксперимента был отнесен в группу детей НврООР, а в результате проведенной коррекционной работы его стало возможным отнести в группу детей с обратимой ЗРР. Значительные улучшения отмечены у Никиты Р. – из группы РвООР ребенок перешел в НрвООР. Ева Г. улучшила результаты, но осталась в группе детей с НврООР. У всех детей улучшились показатели микросоциальных условий (М – показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми, М1 – общение родителей с ребенком) благодаря подключению к коррекционной работе родителей. Возросли показатели сформированности предметной деятельности (ОА) и состояние игровых действий ребенка (GA). Кроме того, у детей значительно улучшились показатели доступных средств общения (N-VMC – показатель состояния неречевых средств коммуникации, PLMC – начальные языковые средства общения), что немаловажно, этот факт отметили и воспитатели, и родители. Все это подтверждает наше предположение о зависимости формирования речи от сформированности праксиса.

Контрольный эксперимент, организованный после проведенной работы по формированию праксиса, показал значительное улучшение качественных характеристик произвольных движений и действий: повысилась точность и уверенность движений, дети стали более ловкими, активными, можно отметить возрастание координированности и ритмичности действий.

Кроме того, было отмечено, что у детей с отклонениями в овладении речью улучшились показатели речевого развития, понимание инструкций, возросло качество жестикуляции, увеличилась активность, стремление к

коммуникации, подражанию, возросло произвольное внимание, память, повысилась адекватность эмоциональных реакций в коллективе сверстников, в общении со взрослыми в детском саду и дома, а также отмечено развитие предметной и игровой деятельности.

Подводя итоги, следует сделать вывод, что сравнительный анализ контрольного и констатирующего эксперимента показал нам, что проведенная коррекционная работа дала положительный результат. Однако сохранились некоторые трудности, которые требуют более продолжительной коррекционной работы. Параметры праксиса показали положительную динамику развития: возрос уровень моторного программирования, увеличилось понимание схемы тела и предпосылки пространственных представлений, детям стало доступно произвольное удержание поз (кинестетическая основа движений) и улучшилась переключаемость движений (кинетическая основа движений). Отмечено значительное улучшение кистевого и пальцевого праксиса, что сказывается на развитии культурно-гигиенических навыков и самообслуживании. Были отмечены улучшения по другим направлениям развития ребенка. Кроме того, была отмечена положительная динамика в речевом развитии, что подтверждает взаимосвязь развития праксиса и речи. Уровень развития праксиса возрос, что указывает на эффективность проделанной работы, которая помогла детям третьего года жизни с отклонениями в овладении речью.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

В главе нами была предложена организация и методика работы по формированию праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Мы разработали систему коррекции произвольных движений и действий, реализуемую во взаимосвязи логопеда с воспитателем, инструктором по физическому воспитанию и родителями.

Первый коррекционный блок осуществляли воспитатели: нами был разработан мини-сборник заданий с методическими рекомендациями; также мы подготовили комплекс игр и упражнений, направленный на формирование кистевого и пальцевого праксиса. Второй коррекционный блок реализовывал инструктор по физическому воспитанию: проводил упражнения в рамках НОД из подготовленного нами комплекса. Третий блок осуществлялся родителями. Нами было проведено собрание мастер-класс «Развитие произвольных движений как залог успешности ребенка», в рамках которого мы дали родителям базовые знания по теме праксиса и рассказали, как работать с комплексом заданий для дома.

После проделанной работы нами был проведен анализ эффективности комплексной системы коррекционного формирования праксиса. Была организована диагностика состояния праксиса по схеме, предложенной во 2 главе, а также мы повторно провели «Диагностику психоречевого развития детей раннего возраста» (Е.В. Шереметьева). Сравнительный анализ контрольного и констатирующего эксперимента показал, что проведенная коррекционная работа дала положительный результат. Мы выявили положительную динамику развития праксиса, а также были отмечены улучшения речевого развития детей. Полученные результаты подтвердили гипотезу о зависимости формирования речи от сформированности праксиса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Праксис, как произвольное практическое (предметное) действие, является ведущим видом деятельности в раннем возрасте, на его основе происходит дальнейшее развитие, как речевое, так и интеллектуальное, психическое и физическое. У взрослых речь и праксис разделены между собой, у детей раннего возраста по своим неврологическим механизмам эти функции тесно связаны друг с другом и с аффективным аспектом. Для детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы выделили следующие характеристики праксиса, параметры его изучения – способность к моторному программированию, понимание схемы тела, кинестетическая и кинетическая основа движений, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Нарушения развития праксиса могут являться одной из причин возникновения отклонений в овладении речью. Под отклонениями в овладении речью Е.В. Шереметьева понимает недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах психоречевой системы, которое обусловлено неадекватностью социальных условий и, в результате этого, незрелостью психофизиологических предпосылок речи.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа на базе МБДОУ «Детский сад №64 г. Челябинска».

На первом этапе мы диагностировали отклонения в овладении речью у детей раннего возраста. На этом этапе мы использовали методику Е.В. Шереметьевой «Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста». На этом этапе была выявлена группа детей с отклонениями в овладении речью.

На втором этапе, проанализировав различные методики, мы пришли к необходимости разработать и адаптировать диагностические методы изучения праксиса для детей данной категории. Мы составили схему

обследования на основе выделенных характеристик праксиса, а также предложили пробы, интегрирующие изучение нескольких параметров.

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, позволили выделить следующие особенности праксиса у детей с отклонениями в овладении речью: сложности моторного программирования, недостаточное понимание схемы тела, сложности включения в новое действие, последовательного переключения, удержания статичной позы, а также отклонения в развитии кистевого и пальцевого праксиса. В целом нарушена точность, ритмичность, движения не скоординированы.

Содержание коррекционной работы выстраивалось с учетом ряда условий, необходимых при работе с детьми раннего возраста. Коррекционная работа проводилась комплексно во взаимосвязи логопеда с воспитателем, инструктором по физическому воспитанию и родителями.

После проведенной работы по коррекционному формированию праксиса мы изучили его состояние по используемой ранее схеме обследования и оценили эффективность коррекционной работы, проанализировав результаты констатирующего и контрольного эксперимента. Мы получили следующие результаты: возрос уровень моторного программирования, увеличилось понимание схемы тела, детям стало доступно произвольное удержание поз (кинестетическая основа движений) и стала более совершенной переключаемость движений (кинетическая основа движений). Отмечено значительное улучшение кистевого и пальцевого праксиса. Кроме того, были отмечены улучшения по другим направлениям развития ребенка.

Мы повторно организовали обследование по «Диагностике психоречевого развития детей раннего возраста» с целью оценки речевого развития. Нами были отмечена положительная динамика у всех детей экспериментальной группы, следовательно, мы можем утверждать, что гипотеза о зависимости формирования речи от праксиса верна.

Таким образом, мы можем сказать, что использование комплексной системы формирования праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью является эффективным, так как мы достигли желаемых результатов. Задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] : учебное пособие / Елена Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
2. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность [Текст] / Николай Бернштейн. – Москва : Наука, 1990. – 496 с.
3. Бизюк, А. П. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие / Александр Бизюк. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 293 с.
4. Бурачевская, О. В. Развитие пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / О. В. Бурачевская // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. / Свое издательство. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 126–129.
5. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Татьяна Визель. – Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2005. – 384 с.
6. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста [Текст] : учеб. пособие / Жанна Глозман. – Москва : Академия, 2009. – 272 с.
7. Грибова, О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? Книга для тех, кому это интересно [Текст] / Ольга Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 278 с.
8. Гринспен, С. На ты с аутизмом [Текст] / Стенли Гринспен; пер. с англ. А. А. Ильин-Томич. – Москва : Теревинф, 2013. – 600 с.
9. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития [Текст] / Тамара Датешидзе. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 109 с.
10. Киселева, Н. А. Психологические аспекты причины возникновения нарушений речи у детей на ранних этапах развития [Текст]

/ Н. А. Киселева, К. М. Игнатенко // Молодой ученый. Психология. – 2014. – №6. – С. 796–799.

11. Косяк, Л. С. Особенности диагностики физического и психического развития детей раннего возраста [Текст] /Л. С. Косяк // Здоровье для всех : материалы III Международной науч.-практич. конф. / ПолесГУ. – Минск, 2011. – С. 138–140.

12. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / Александр Лурия. – Москва : Академический проект, 2000. – 80 с.

13. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие / Александр Лурия. – Москва : Академия, 2013. – 384 с.

14. Макарова, Н. В. Особенности коррекционно-диагностической помощи детям раннего возраста с недостатками речевого развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Н. В. Макарова // Вестник ТГПИ им. А.П. Чехова. – 2010. – №2. – С. 208–214.

15. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Елена Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.

16. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста [Текст] : учеб. пособие / Юрий Микадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 288 с.

17. Ньюкиктьен, Ч. Детская поведенческая неврология [Текст] : в 2 ч. Ч. 1 / Чарльз Ньюкиктьен; пер. с англ. Д. В. Ермолаева, Н. Н. Заваденко, Н. Н. Полонской. – Москва : Теревинф, 2015. – 290 с.

18. Общая психология [Текст] : в 7 ч. Ч.1 / под ред. Б. С. Братуся. – Москва : Академия, 2005. – 352 с.

19. Озерецкий, Н. И. Методы массовой оценки моторики у детей и подростков [Текст] / Николай Озерецкий. – Москва, 1923.

20. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.

21. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни [Текст] / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. – Москва : Центр. ин-т усовершенствования врачей, 1973. – 87 с.
22. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Жан Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 192 с.
23. Попова, Г. А. Игры и упражнения для пальцевой моторики как средство развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г. А. Попова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – №2. – С. 101–103.
24. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста [Текст] : учеб. пособие / Анна Семенович. – Москва : Генезис, 2005. – 319 с.
25. Семенович, А. В. Метод замещающего онтогенеза. Таланты детского мозга [Текст] / Анна Семенович. – Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2016. – 184 с.
26. Семенович, А. В. Метод замещающего онтогенеза. Эффективное общение [Текст] / Анна Семенович. – Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2016. – 184 с.
27. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / Анна Семенович. – Москва, 2002. – 232 с.
28. Симерницкая, Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе [Текст] / Эсфирь Симерницкая. – Москва : Изд-во Московского университета, 1985. – 191 с.
29. Стребелева, Е. А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет). Ранняя диагностика умственного развития [Текст] / Елена Стребелева // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Ранний возраст. – 2001. – № 4.
30. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] / Евгения Хомская. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 496 с.

31. Чеканова, М. В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития [Текст] / М. В. Чеканова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – №4 (24). – С. 151–153.

32. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева – Москва : НКЦ, 2013. – 216 с.

33. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению [Текст] : монография / Елена Шереметьева. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

34. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шереметьева Елена Викторовна. – Москва, 2007. – 25 с.

35. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03: защищена 21.12.2007 / Шереметьева Елена Викторовна. – Москва, 2007. – 161 с.

36. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста [Текст] : учеб.-практич. пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2017. – 106 с.

37. Шипицына, О. С. Задержка речевого развития у детей раннего возраста (психологический и логопедический аспекты) [Текст] / О. С. Шипицына//: Специальное образование: материалы XI Международ. науч. конф. / ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 305–309.

38. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Даниил Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Коммуникативно-языковой профиль Евы Г. (Рисунок 1.1.).
 Результат: 15 баллов – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

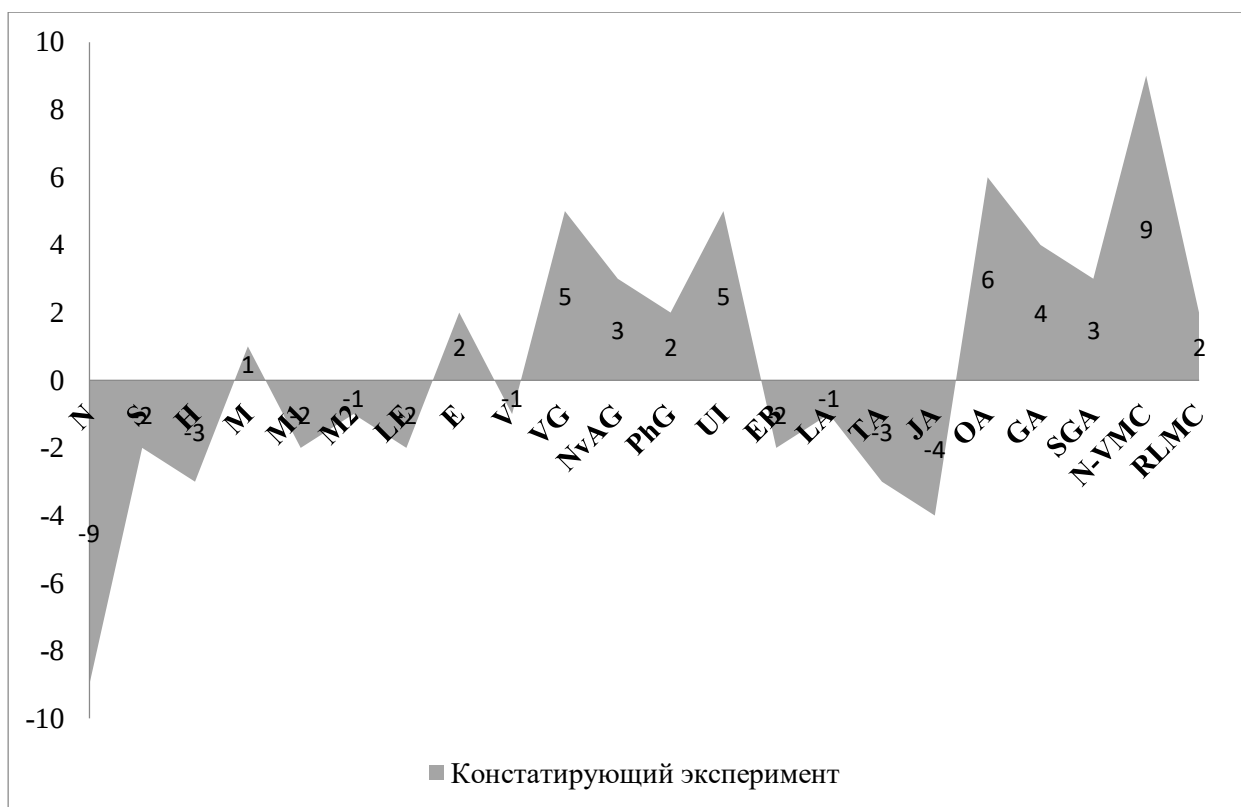


Рисунок 1.1. – Коммуникативно-языковой профиль Евы Г.

Коммуникативно-языковой профиль Максима И. (Рисунок 1.2.).
 Результат: 7 баллов – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

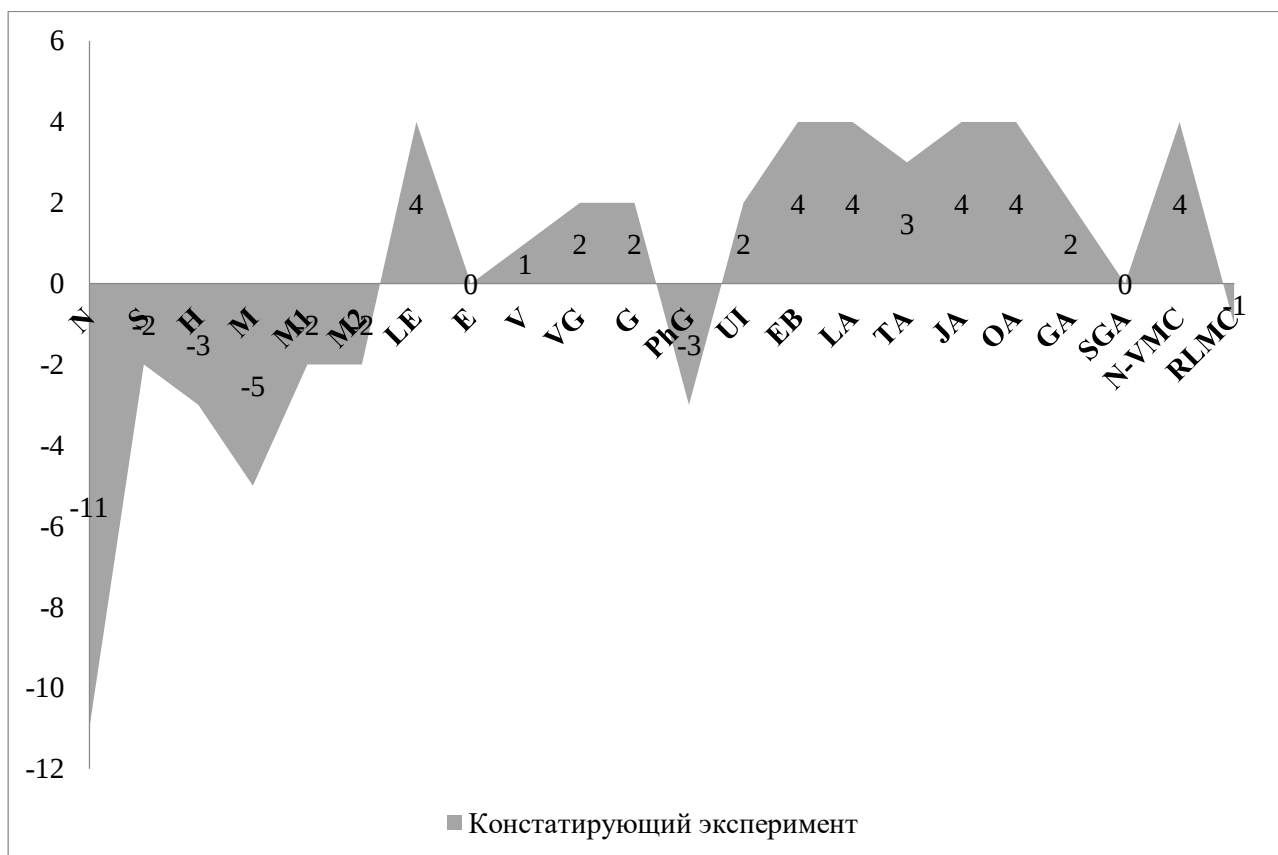


Рисунок 1.2. – Коммуникативно-языковой профиль Максима И.

Коммуникативно-языковой профиль Никиты Р. (Рисунок 1.3.).
 Результат: -68 баллов – резко выраженные отклонения в овладении речью (РвООР).

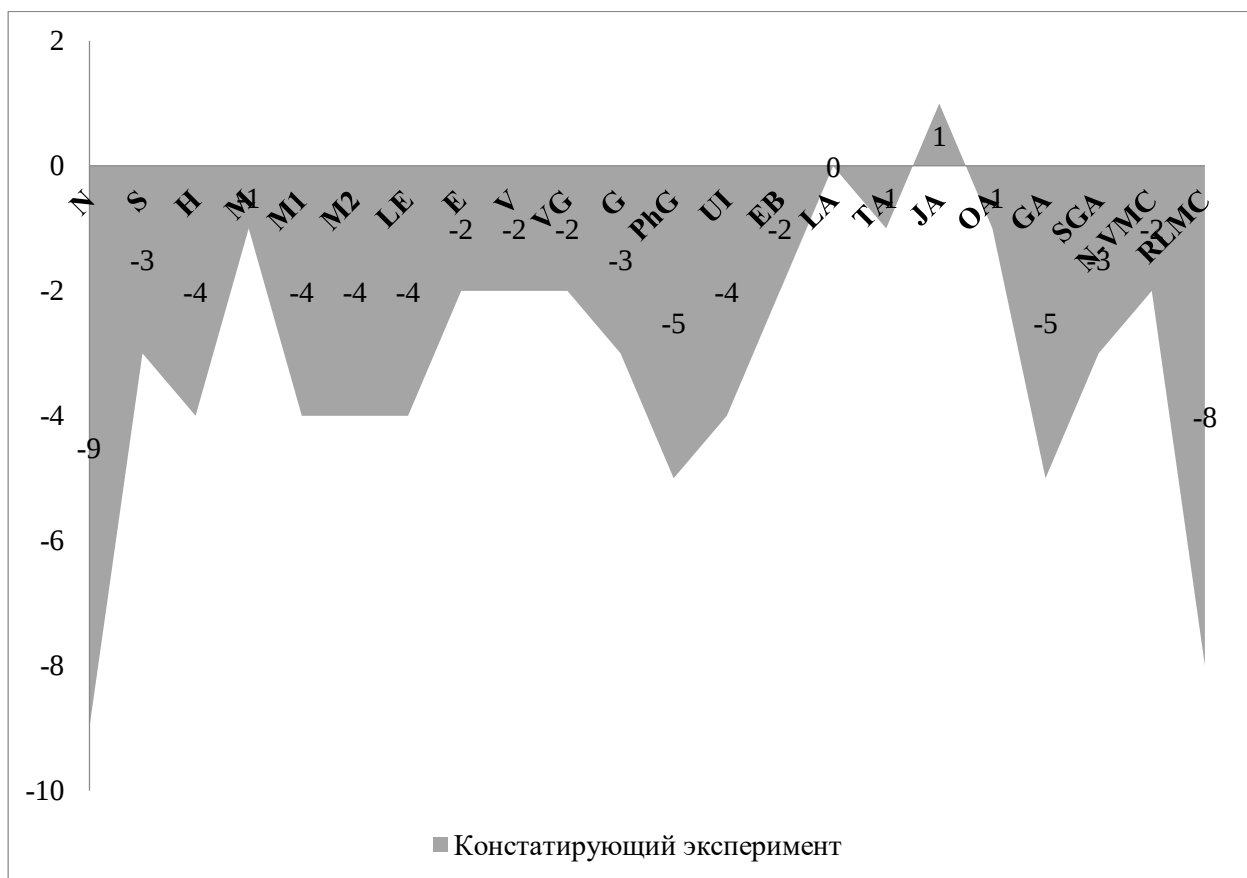


Рисунок 1.2. – Коммуникативно-языковой профиль Никиты Р.

Расшифровка аббревиатур представлена в Таблице 1.1 – Символы изучаемых параметров.

Таблица 1.1 – Символы изучаемых показателей

Блок	Краткое обозначение	Значение символа
1	2	3
Сбор анамнестических данных	N	показатель неврологической патологии
	S	показатель соматической патологии
	H	показатель наследственной предрасположенности
Изучение микросоциальных условий	M	показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми
	M1	общение родителей с ребенком
	M2	общение ребенка с родителями

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	
Изучение микросоциальных условий	LE	естественная языковая среда	
	E	показатель эмоционального развития ребенка	
	V	показатель способности ребенка к волевым усилиям	
Обследование психофизиологических компонентов речевого развития	Зрительное восприятие	VG	состояние зрительного восприятия ребенка
	Слуховое восприятие	G	показатель неречевого слухового восприятия
		PhG	фонематическое восприятие
		UI	показатель понимания инструкций взрослого
	Двигательные предпосылки артикуляции	EB	показатель пищевого поведения ребенка
		LA	двигательные возможности губных мышц
		TA	двигательные возможности языковых мышц
		JA	показатель возможностей движения мышц удерживающих нижнюю челюсть
Изучение когнитивных компонентов речи	OA	показатель сформированности предметной деятельности	
	GA	состояние игровых действий ребенка	
	SGA	показатель состояния оречевления игровых действий	
Изучение доступных ребенку средств общения	N-VMC	показатель состояния неречевых средств коммуникации	
	PLMC	начальные языковые средства общения	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Мини-сборник методических рекомендаций по работе с заданиями, направленными на развитие схемы тела

Важная часть работы по коррекционному формированию праксиса – это работа по развитию понимания схемы тела, так как это первая ступень в освоении пространственной ориентации, как в реальном мире, так и на листе бумаги. Это служит основой для обучения чтению, письму и математике.

Для усвоения схемы тела мы предлагаем использовать задания из наших методических рекомендаций.

Задания пронумерованы в соответствии с последовательностью страниц. Используются иллюстрации с сайта grow-clever.com.

Перед каждым занятием необходимо проводить актуализацию знаний: называть и показывать части лица и тела.

Инструкция

Задание 1. Покажи на себе части тела, которые будет называть взрослый (Рисунок 2.1.).

1. Взрослый актуализирует у детей представления о схеме лица: прикасается к лицу и телу самого ребенка, называя части («Это волосы, это руки, это шея»), потом спрашивает у самого ребенка, побуждая его показать («А где у тебя пальчики? Где у тебя ушки?»), следующий шаг показать на другом ребенке или взрослом («Где у Сережи (имя ребенка) нос? Где у Ани живот?»).

2. Когда будет достаточно усвоено показывание частей тела на другом человеке, можно переходить к показу на картинке («Покажи на картинке мальчика. А где у мальчика голова? А где у тебя голова? Где у мальчика ноги? Где у тебя ноги?»)

3. Следующим этапом закрепляем узнавание на плоскостном изображении частей тела с помощью раскрашивания (Прохлопываем нужную часть тела: «Вот у тебя рубашка-рубашка-рубашка. А где у мальчика на картинке рубашка? Раскрась мальчику рубашку»).

Задание 2. Что куда надеть? (Рисунок 2.2.) Проведи линии от вещей к частям тела тётки. Игра с использованием дополнительного реквизита уголка ряженья.

1. В качестве подготовки необходимо организовать игру с детьми: дать рассмотреть одежду и аксессуары, предложить наряжаться, при этом оречевляя действия: «Это корона, надеваем корону на голову, а это бусы, надеваем бусы на шею» и т.д. Можно предложить детям одевать друг друга. В этой игре важно не допустить возникновения конфликтов у детей и при необходимости тут же урегулировать.

2. Предлагаем рассмотреть картинку и показать, где какие части тела, если речевые возможности детей позволяют, то просим назвать. Важно, чтобы предметы одежды, предлагаемые детям на первом этапе, соответствовали картинке. «Ребята, куда мы наденем бантик маме? На голову, соедините карандашом бантик с головой» и т.д.

Задание 3. Лепка (Рисунок 2.3.).

Ребенку необходимо слепить из пластилина части лица (глаза – шарики (кружочки), рот – «колбаска») и нанести их на схему лица на листе бумаги. Мы предлагаем следующий алгоритм действий.

Первое занятие

1. Взрослый актуализирует у детей представления о схеме лица, прикасаясь к лицу самого ребенка, предлагая показать на другом ребенке или взрослом и на себе.

2. Взрослый показывает образец готового изделия, показывая отдельные элементы схематичного изображения лица. Взрослый задает вопросы: «Где у вас глазки? А где глазки на этом личике? А на что они похожи? На кружочки (взрослый предъявляет 2 кружочка слепленные из

пластилина). Куда мы их приклеим, покажите на себе. Где у вас рот? А где рот на этом личике? На что он похож? На колбаски» (взрослый предъявляет «колбаску» слепленную из пластилина).

3. Взрослый совместно с ребенком катает фигурки из пластилина «Слепим глазки и рот». Дети выполняют по мере своих возможностей, с теми, у кого возникают затруднения, взрослый отрабатывает задание индивидуально.

Второе занятие

1. Взрослый актуализирует у детей представления о схеме лица, прикасаясь к лицу самого ребенка, предлагая показать на другом ребенке или взрослом и на себе и на макете.

2. Следующим этапом взрослый совместно с ребенком катает фигурки из пластилина. «Слепим глазки и рот. Мы что сейчас катаем? Глазки куда наклеим, покажите на картинке» Дети выполняют по мере своих возможностей, с теми, у кого возникают затруднения, взрослый отрабатывает задание индивидуально.

3. Взрослый дает образец действия – из пластилиновых заготовок «собирает» лицо. Каждый ребенок берет в руку 1 заготовку, и воспитатель помогает расположить в нужное место. «А теперь возьмите еще 1 глазик, посмотрите, куда я его приклею, и сделайте у себя также. А где у вас ротик, покажите? А куда мы приклеим ротик на картинке, покажите. Правильно, клейте». Детям, затрудняющимся в выполнении задания, показываем индивидуально.

Задание 4. Пальчиковое рисование (Рисунок 2.4.).

1. Взрослый актуализирует у детей представления о схеме тела: прикасается к телу самого ребенка, называя части («Это у Маши живот, а это спинка. Что у Маши на животе? Платье» и т.д.), потом спрашивает у самого ребенка, побуждая его показать («А где у тебя ножки?»), следующий шаг показать на другом ребенке или взрослом («Где у Алины (имя ребенка) бантики? На голове»).

2. Когда будет достаточно усвоено показывание частей тела на другом человеке, можно переходить к показу на картинке («Покажи на картинке мальчика. А где у мальчика голова? А где у тебя голова? Где у мальчика ноги? Где у тебя ноги? И т.д.)

3. В рамках НОД по художественно-эстетическому развитию предлагаем детям раскрасить платье девочки на картинке пальцем. Заранее даем образец выполнения действия.

Задание 5. Собери картинку (Рисунки 2.5. – 2.9.).

Необходимо разрезать страницы по пунктирной линии и произвольно сброшюровать. В этом задании закрепляем пространственные понятия верх-низ и развиваем зрительный гнозис. Детям необходимо дать образец – найти и объединить верхнюю и нижнюю части тела ребенка. Далее предоставляется свобода действий.

Задание 1

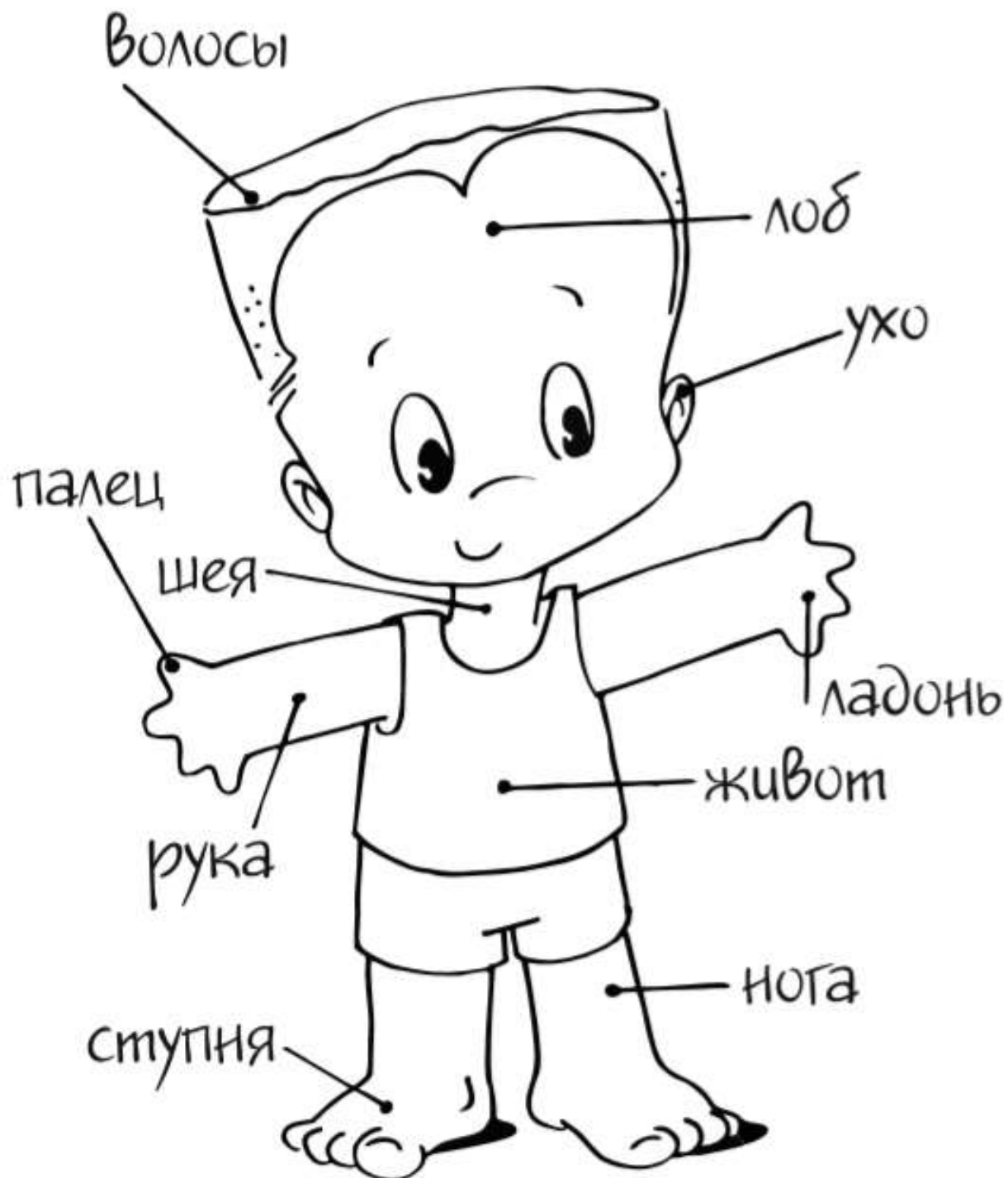


Рисунок 2.1. – Покажи на себе части тела, которые будет называть взрослый

Задание 2



Рисунок 2.2. – Что куда надеть?

Задание 3

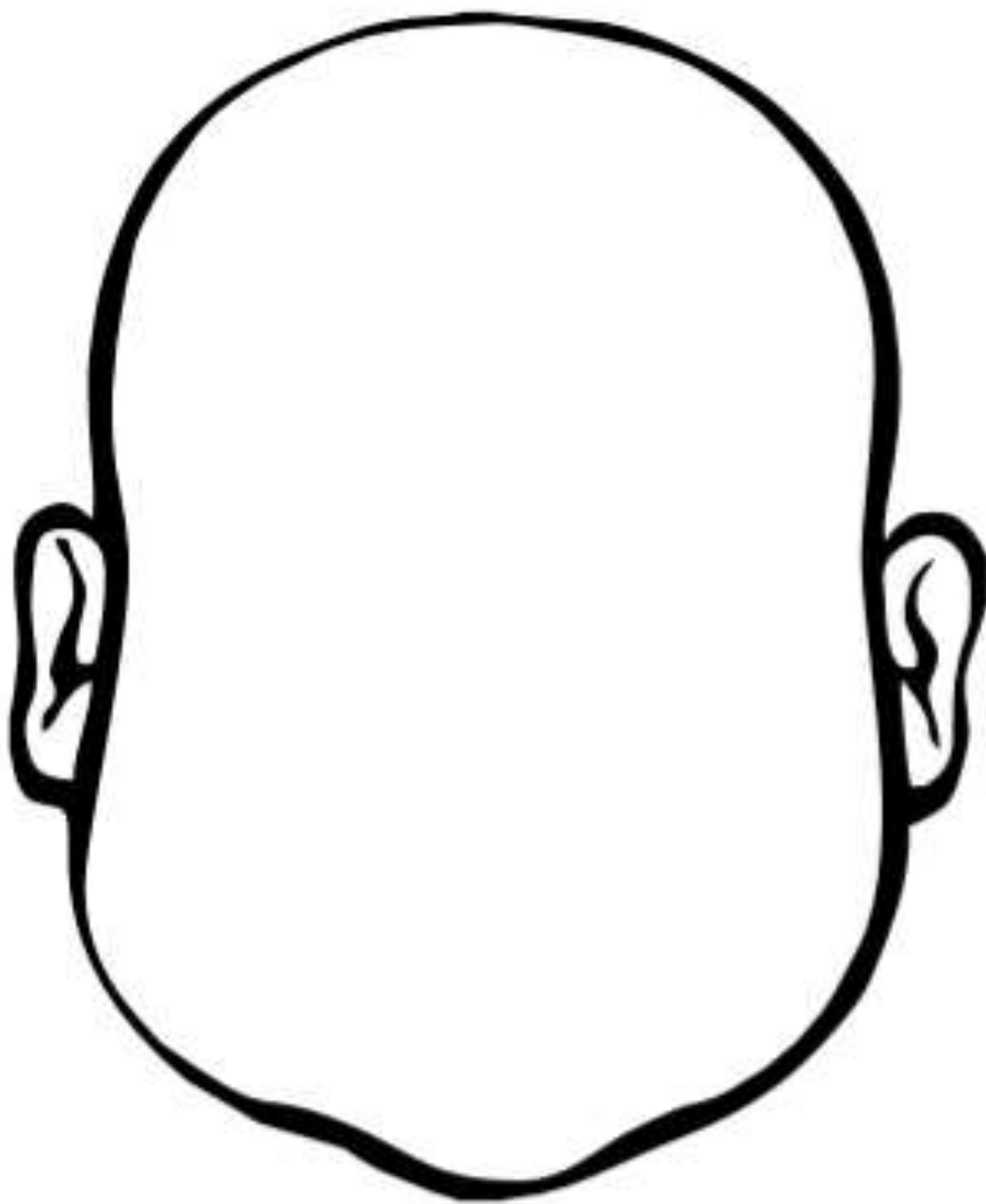


Рисунок 2.3. – Лепка

Задание 4



Рисунок 2.4. – Пальчиковое рисование

Задание 5



Рисунок 2.5 – Собери картинку



Рисунок 2.6. – Собери картинку



Рисунок 2.7. – Собери картинку



Рисунок 2.8. – Собери картинку



Рисунок 2.9. – Собери картинку

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Рекомендации воспитателю по развитию кистевого и пальцевого праксиса у детей раннего возраста

Задания, направленные на развитие кистевого праксиса

Кистевой праксис является основой для развития пальцевого праксиса. Часто дети не дифференцируют плечо и кисть. В дальнейшем это негативно влияет на формирование навыка письма, именно поэтому мы предлагаем выделить его формирование в отдельный блок.

1. Игры «поймай мяч», «брось мяч» с мячами разного размера. Игры могут проводиться взрослым индивидуально с ребенком, или с группой, или одними детьми, без участия воспитателя.

2. Игра «рыбалка». Детям предлагаются специальные магнитные удочки, которыми необходимо поймать деревянные фигурки с металлическими элементами.

3. Игра с бутылочками и баночками. Ребёнку предлагаются бутылочки и баночки, у которых горлышки разного диаметра (флакончики из-под духов, бутылочки от газированной воды, микстур, баночки из-под косметических средств); заранее открутите у них крышечки и положите их перед малышом вперемешку. Задача ребенка – подобрать к каждой баночке и бутылочке соответствующую крышечку и затем закрутить их.

4. Научите ребенка чистить яйцо, сваренное вкрутую. Обязательно следить за ребенком в момент выполнения действия.

5. Игры с фольгой. Заверните какой-либо некрупный предмет (игрушку из киндер-сюрприза) в фольгу, покажите ребенку, как ее можно развернуть. Ребенок будет заинтересован в игрушке, а параллельно с этим в работу включится его кисть и пальцы.

6. Научите грозить пальцем, двигая кистью.

7. Научить движению «фонарики».

8. Игра «кто быстрее». К деревянной палочке прикреплена широкая атласная лента, задача ребенка как можно быстрее ее намотать.

9. Силач. Для игры понадобятся резиновые игрушки. Предложите ребёнку сжимать игрушку сначала двумя руками, затем одной.

Задания, направленные на развитие пальцевого праксиса с игрушками или дополнительными предметами

1. Игры со шнуровками и пуговицами.

2. Игры с детским пинцетом: перекладывать кусочки поролона, фигурки или бусины из одной миски в другую

3. Нанизывание крупных бусин, макарон на синельную проволоку.

4. Пальчиковый театр: договоритесь с детьми, что сейчас зверушки (пальчиковые игрушки) будут делать зарядку, либо можно разыграть другой простой сюжет с включением следующих движений:

- игрушки кланяются (палец сгибается в фаланге);
- кружатся (палец поворачивается туда-сюда);
- прыгают;
- ходят;
- спят;
- обнимаются друг с другом;
- ползают и т.д.

Дети, как правило, выполняют движения обеими руками одновременно. Но необходимо постепенно усложнять – выполнять разные движения на разных руках. Например, зверушка на одной руке прыгает, а на другой – просто спит или смотрит на первого. И более сложный вариант: один прыгает, другой кружится.

5. Игры с бумагой: мять, рвать, складывать.

6. Работать с пластилином или соленым тестом.

7. Рисование, как кистью/карандашом, так и пальцами.

Все движения пальцев должны объясняться малышу. Это поможет разобраться ему со сложными понятиями «сверху», «снизу», «вперед», «левый», «правый».

Пальчиковые упражнения без речевого сопровождения

1. Коза рогатая. Указательный палец и мизинец выпрямлены, большой палец – на согнутых безымянном и среднем.
2. Пистолетик. Указательный палец выпрямлен и направлен вперед. Остальные пальцы сжаты в кулак.
3. Человечек. Указательный и средний палец руки «бегают» по столу.
4. Ёжик. Руки сцепить в замок. Пальцы одной руки и большой палец другой руки выпрямить.
5. Ковшик. Сложить из обеих ладоней ковшик. При этом все пальцы должны быть плотно прижаты друг к другу.
6. Мячик. Пальцы обеих рук соединить попарно. Придать им форму шара.
7. Гусь. Опереться указательным пальцем на большой. Средний, безымянный и мизинец прижать друг к другу и к указательному.
8. Замок. Сплести пальцы обеих ладоней в замок.

Пальчиковые упражнения в стихах

Болгарская народная потешка

Кто приехал? Мы, мы, мы!

Мама, мама, это ты? Да, да, да!

Папа, папа, это ты? Да, да, да!

Братец, братец, это ты? Да, да, да!

Ах, сестричка, это ты? Да, да, да!

Все мы вместе Да, да, да!

Пальцы обеих рук складываются кончиками вместе. Быстро хлопать кончиками больших пальцев. Затем кончики больших пальцев прижаты

друг к другу, а кончики остальных одновременно быстро хлопают. После этого хлопать кончиками каждого пальца поочередно.

Л.В. Зубкова

Апельсин

Мы делили апельсин.

Много нас, а он один!

Эта долька – для ежа,

Эта долька – для стрижа,

Эта долька – для утят,

Эта долька – для котят,

Эта долька – для бобра.

А для волка – кожура...

Он сердит на нас – беда!!!

Разбегайтесь – кто куда!

Ребёнок сжимает и разжимает пальцы обеих рук в кулаки. Затем по очереди загибает пальцы, начиная с большого. Сжимает пальцы обеих рук в кулаки и резко разжимает пальцы.

Варежка

Маша варежку надела:

«Ой, куда я пальчик дела?

Нету пальчика, пропал,

В свой домишко не попал.»

Маша варежку сняла:

«Поглядите-ка, нашла!

Ищешь, ищешь – и найдешь

Здравствуй, пальчик, как живешь?»

Сжать пальцы в кулак, затем разжать все пальцы, кроме большого. Разогнуть оставшийся согнутым палец. Затем пальцы сжать в кулак.

Т.А. Ткаченко

Дом и ворота

На поляне дом стоит,
Ну а к дому путь закрыт.
Мы ворота открываем,
В этот домик приглашаем.

Изобразить крышу дома пальцами правой и левой рук, соприкасающимися друг с другом. Развернуть ладони к себе, средние пальцы соприкасаются друг с другом, большие пальцы – вверх («ворота»). Развернуть ладони параллельно друг другу. Изобразить крышу дома.

Л.П. Савина

На работу

Большой палец встал один.
Указательный – за ним.
Средний будит безымянный.
Тот поднял мизинчик малый.
Встали братцы все – «Ура!»
На работу им пора!

Сжать пальцы в кулачок. Поочередно разгибать их, начиная с большого. А со слов «Встали братцы все...» – широко расставить пальцы в стороны.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Комплекс заданий, направленных на формирование праксиса у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в рамках НОД
Физическое воспитание

Примерная схема занятия

1. Ритуал приветствия и начала занятий
2. Разминка.
3. Основной этап
4. Ритуал завершения занятий.

1. Ритуал приветствия и начала занятий «Здравствуйте!» направлен на закрепление схемы тела и стимуляцию речевой активности.

Здравствуйте, ручки! Хлоп-хлоп-хлоп!

Здравствуйте, ножки! Топ-топ-топ!

Здравствуйте, щечки! Плюх-плюх-плюх!

Здравствуйте, глазки! Миг-миг-миг!

Здравствуйте, губки! Чмок-чмок-чмок!

Здравствуйте, зубки! Щелк-щелк-щелк!

Здравствуй, мой носик! Бип-бип-бип!

Здравствуйте, детишки! Раз, два, три.

Девчонки и мальчишки, здравствуйте

2. Разминка

Упражнения, направленные на развитие кинестетической основы
движений

Растяжка «вверх» ИП – Стоя, ноги вместе, руки опущены. На вдохе поднять руки вверх, потянуться за ними всем телом, не отрывая пятки от пола. Педагог помогает детям – держит за руки и слегка подтягивает вверх.

На выдохе расслабляется тело, руки опустить, согнуться в пояснице, вернуться в исходное положение.

Упражнения, направленные на развитие кинетической основы движений

Разминка и расслабление плеч и шеи

Исходное положение – ноги на ширине плеч, руки расслаблены.

- 1) плечи поднять и опустить, отвести назад, затем вперед;
- 2) вращать плечами вперед и назад, не выгибая и не прогибая спину назад и вперед, движения однонаправленные;
- 3) в медленном темпе достать подбородком до груди, достать затылком до спины, дотягиваться до правого плеча, затем до левого.

3. Основной этап

Упражнения, направленные на развитие кинестетической основы движений и моторного программирования

«Повтори позу» ребенок повторяет за педагогом позу, в создании которой участвует все тело.

«Полетели» ИП – лежа на спине, слегка разведя руки и ноги. По команде «полетели» ребенок поднимает одновременно руки и ноги, а по команде «приземлились» ребенок возвращается в ИП.

Упражнения, направленные на развитие кинетической основы движений и моторного программирования

«Прокати мяч». Дети садятся в круг или полукруг, раздвинув ноги в стороны. Взрослый сидит в центре и катит мяч по очереди каждому ребёнку, называя при этом его имя. Ребенок ловит мяч, а потом катит его назад.

«Попади мячом». Дети встают на небольшом расстоянии от корзины, в которую нужно попасть маленьким мячом. Можно организовать как соревнование с группой.

«Ловкий вратарь». Взрослый бросает маленький, легкий мяч ребенку. Он должен постараться его поймать. Затем он бросает мяч

обратно. Расстояние между игроками постепенно увеличивается от 70 см до метра и более.

«Сбитая кегля». В зале стоят пластмассовые кегли, а дети пытаются сбить их мячом. Расстояние увеличивается от 50 см до метра и более.

«Прыг – скок». Дети бросают мячи в пол и стараются их поймать. Упражнение повторяется три-пять раз.

«Бревнышко» ИП – лежа на спине, вытянувшись всем телом, руки над головой. Ребенок перекачивается всем телом влево, а затем вправо, как «бревнышко».

«Проползи через трубу» (длина 2м, по краям два обруча, соединенные тканью).

Подвижные игры, направленные на развитие кинетической основы движений и моторного программирования

«Зоопарк» – дети изображают животных (задание обыгрывается рассказыванием сказки про животных). В этой игре дополнительно закрепляются пространственные представления у детей:

1. «Движения в нижней зоне». Сюжет пустыня: змея – перемещение по полу без помощи рук, можно проползать между ножками стула, сквозь свернутый мат; скорпион – переползание с места на место; суслики – резкие прыжки.

2. «Движения в средней зоне». Сюжет царство животных: заяц – легкие прыжки; медведь – медленные, тяжелые шаги; лиса – плавные, гибкие, быстрые движения; тигр – сильные, быстрые движения, рычание.

3. «Движения в верхней зоне». Сюжет царство птиц: прыжки и парящие движения рук.

Игра «замри-отомри» («стоп-упражнение») направлена на произвольное торможение и удержание позы. Дети свободно двигаются под музыку и, когда она затихает, должны замереть. Позже мы предлагаем детям просто стоять ровно, затем позу для замирания можно усложнить. Далее, по звуковому сигналу или включению музыки, игра

возобновляется. Упражнение проходит в игровой форме, дети могут быть «животными»: попрыгать как зайцы, красться как лиса, быстро бежать как тигр и т.д.

«Условный сигнал» или «выше ноги от земли». Дети свободно передвигаются по комнате и, услышав условный сигнал (хлопок), все должны остановиться и забраться на лесенку, стульчик или пр.

«Ночная охота». Взрослый играет роль филина, а дети – мышек и ежей. Филин говорит день и закрывает глаза и стоит неподвижно, а ежики и мышки бегают и играют. Сказав ночь, водящий-филин просыпается и отправляется на охоту, все остальные должны замереть на месте. Задача – оставаться как можно дольше неподвижными, иначе филин заметит, схватит добычу и утащит в свое гнездо.

«У медведя во бору». Выбирается «медведь», который садится в стороне на стульчик. Остальные дети ходят вокруг него, «собирают грибы-ягоды» и приговаривают:

У медведя во бору

Грибы, ягоды беру.

А медведь сидит,

И на нас рычит.

С последним словом медведь встаёт со стула, дети разбегаются, «медведь» их ловит. Далее выбирают нового «медведя».

«Зайка». Выбирают «зайку» среди детей, ставят его в центр круга. Дети выполняют движения под слова:

Зайка беленький сидит

И ушами шевелит,

Вот так, вот так,

И ушами шевелит!

Зайке холодно сидеть,

Надо лапочки погреть,

Хлоп-хлоп-хлоп-хлоп,

Надо лапочки погреть!

Зайке холодно стоять,

Надо зайке поскакать!

Скок-скок-скок-скок,

Надо зайке поскакать!

Сначала дети присаживаются на корточки и руками изображают, как заяка шевелит ушами. Затем поглаживают то одну, то другую руку, хлопают в ладоши. Потом встают, подпрыгивают на двух ногах к «зайке», стоящему внутри круга, стараются согреть его, ласково гладят, затем возвращаются на место. «Зайка» выбирает себе замену, и игра начинается сначала.

«Солнышко и дождик». Дети присаживаются на корточки за чертой, обозначенной воспитателем. Воспитатель говорит: «На небе солнышко! Можно идти гулять». Дети бегают по площадке. На сигнал: «Дождик! Скорей домой!» - бегут за обозначенную линию и присаживаются на корточки. Воспитатель снова говорит: «Солнышко! Идите гулять», и игра повторяется.

4. Ритуал завершения занятий

Под спокойную музыку пройти по кругу, поднимая и опуская руки. Упражнения способствуют релаксации, успокоению, восстановлению плавного дыхания. Упражнения на заминку необходимы для окончания занятия.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Консультация для родителей

На тему: «Развитие произвольных движений как залог успешности ребенка»

Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, во время которого активно развивается мозг. В этот период в тесной взаимосвязи развиваются речь, интеллект, психическая и эмоциональная сфера, закладываются личностные особенности. Все это происходит на фоне большой двигательной активности, не зря утверждают, что движение – жизнь!

Взрослые глубоко ошибаются, думая, что овладение ползанием, ходьбой, прыжками, движениями кисти и пальцев – это простые достижения, которые приходит к малышу «само собой»! Ребенок упорным «трудом» завоевывает эти навыки.

В науке используется термин «праксис» – это способность к произвольному воспроизведению поз и действий.

Как вам известно, детям 2-3 лет сложно долго удерживать внимание, поэтому целенаправленное обучение в этом возрасте осуществляется не так, как в более старшем. Психологи и педагоги утверждают, что в раннем возрасте ребенок постигает мир через движения и ощущения. Опираясь на это, мы предлагаем проводить комплексное развитие праксиса совместно с воспитателем, инструктором по физическому воспитанию и вами, родителями.

Мы выделяем 4 параметра развития праксиса: моторное планирование, схема тела, последовательное выполнение действий и осознание (ощущение) движения.

Моторное планирование – это способность представлять, организовывать и проводить последовательность непривычных действий. Например, процесс звукопроизношения требует от ребёнка сложного моторного планирования. Ребенок должен осознанно контролировать движения артикуляционного аппарата до тех пор, пока произнесение тех или иных звуков не станет навыком.

Схема тела – это восприятие своего тела, его частей. На основе схемы тела формируется ориентация в пространстве, понимание категорий «право», «лево», «верх», «низ», а также ориентация на листе бумаги, что в дальнейшем необходимо для обучения чтению, письму и математике.

Ваша задача выполнять задания из комплекса.

Блок 1 – это подключение стихотворных «просыпалочек», «засыпалочек» и считалок в повседневное общение с ребенком. Это поможет закрепить схему тела, будет стимулировать речевое развитие, память, внимание, воображение.

Блок 2 – это двигательные упражнения. Часть упражнений основывается на ползании, пользу которого сложно переоценить. Другая часть включает в себя задания с большим (фитбол) и маленькими мячами, а также предлагаются отдельные физические упражнения.

Что необходимо для достижения наилучшего результата?

1. Регулярность занятий.
2. Новизна заданий.
3. Выполнение заданий по инструкции.
4. Организация выполнения заданий через игру.
5. Не заставляйте ребенка, а мягко направляйте и мотивируйте своей включенностью и заинтересованностью в общении с ним.

Выполняя предложенный комплекс заданий, вы получите следующий результат: улучшите развитие праксиса, что создаст базу для развития речи, психической сферы и послужит профилактикой школьных проблем. У вас все получится!

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Комплекс заданий для родителей «Дома с мамой»

Блок 1. Стихи для этапов дня («просыпалочки», «засыпалочки») и считалки

Просыпалочки

Просыпалочки – это стихи и потешки, которые вы, родители, рассказываете ребенку, когда он проснулся, во время утреннего массажа. Или, например, когда будите ребёнка в сад, а он совсем не хочет подниматься.

Все мы знаем, как важно для развития малышу слушать стихи. Просыпалочки – это не просто стихи, так как вы выполняете движения, сопровождая определенными словами. Ваши действия помогают ребенку осваивать пространство, расширяет словарный запас, развивает память, воображение и многое другое.

Детям очень важно телесное взаимодействие (поглаживание, вытягивание ручек и ножек, разминание) и поцелуи-объятия.

- | | |
|---|---|
| 1. Потянись дружок, | <i>Потягиваете ребенка за ручки</i> |
| Повернись на бочок, | <i>Помогаете перевернуться на бок</i> |
| На животик повернись, | <i>Помогаете перевернуться на живот</i> |
| Нежно маме улыбнись. | |
| Я по спинке пройду, | <i>«Шагаете» средним и указательным</i> |
| Хворобушку отведу, | <i>пальцами вдоль позвоночника</i> |
| Расти ладненький, | <i>Поглаживаете 2 ладонями по спине в</i> |
| Да здоровенький. | <i>направлении от центра к периферии.</i> |
| 2. Тара-ра, тара-ра, просыпайся, детвора! | <i>«Барабаните» всеми</i> |
| Начинаем по порядку | <i>по пальцами телу</i> |
| Послесонную зарядку. | |

Через все лесные шишки
Мы шагаем, словно мишки.
А теперь мы на лужайке
Будем прыгать, словно зайки.

*Кулачками, продавливающими
движениями проходимся по телу
Легкие пошлепывания ладонями*

Побежим мы умываться,
Потом будем одеваться.
3. Чок – чок – чок – чок,
Прибежал к нам Каблучок.

*«Пробегаете» средним и
указательным пальцами
Бегаете средним и
указательным пальцами*

Каблучок плясать любил,
Всех ребят он разбудил.
Дети глазки открывали,
По дорожке побежали:
Дружно пяточки стучат

*Ребенок поднимает ножки и
двигает ступнями вперед-назад
Хлопает в ладоши*

И ладошки не молчат.
Чок – чок – чок – чок,
Вот как пляшет Каблучок.
И детишки вместе не сидят на месте!

Засыпалочки

Засыпалочки, в свою очередь, помогают настроить малыша на сон. Засыпалочки закрепляют осознание своего тела, название его частей, расширяют словарный запас, помогают развивать память, внимание, воображение, восприятие ритма и многое другое.

Важно выполнять движения плавно, но уверенно, говорить тихим, спокойным голосом.

1. Я. Перепечина

День закончен, мы устали.
Глазки закрываться стали.
Очень хочется уснуть
И в подушку нос уткнуть.

*Мягкие поглаживающие
движения по лицу*

Сладко спать под одеялом...

Подоткнула его мама,

Подоткнуть одеяло

Погладила вихор сыночка:

Погладить по голове

– Спи, родной, спокойной ночи!

Положи ручки под щёчку,

Гладить через одеяло

Сладко спи всю эту ночь.

Сны тебя пусть не пугают.

– Спи, мой милый, баю-баю!

Ах, как хорошо поспать!

Завтра будет день опять.

Завтра будем всё с начала

Пов-то-рять!

2. Нам ножки сегодня сказали:

«Мы так сегодня устали,

Гладить ноги

Мы столько сегодня прыгали,

Что больше совсем не хотим,

Чтобы нами опять дрыгали.

Мы хотим полежать, отдохнуть,

Чтоб завтра снова пуститься в путь!»

И ручки сказали:

Гладить руки

«Мы тоже очень устали,

Мы одевали, кормили и мыли,

И еще рисовали,

Вы знаете, как мы устали?»

И каждый пальчик сказал:

Гладить ладони

«Я тоже устал!

Я тоже трудился и помогал!

И ложку держать и глаза умывать!

Дайте теперь нам поспать!»

И ушки вдруг зашептали:

Гладить голову, чуть

«И мы тоже устали,
Мы целый день
Всех внимательно слушали,
Мы столько узнали...
Мы были бы рады,
Если б поспали!»
И глазки сказали:
«Ох, а мы как устали!
Мы так устали, что аж защипали.
Мы столько сегодня видели,
А теперь хотим мы поспать,
Давайте нас закрывать!»
И ротик сказал и зазевал:
«Я тоже устал,
Я жевал, я кусал и кричал.
Давайте скорей отдыхать,
Чтобы завтра опять
«Доброе утро» сказать!»
И язычок пролепетал:
«А сколько я рассказал,
Почмокал, почавкал и прорычал,
Я тоже очень устал!»
И только носик промолвил:
«А я не устал!
Вы все тихонько лежите,
Отдыхайте и спите,
А я буду вас охранять,
Спокойно дышать и дышать...»
3. Глазки спят и щечки спят
Глазки спят и щечки спят

*прикасаясь к краю ушных
раковин (чтобы не
сбивать громким звуком)*

*Гладить лицо и мягко
прикрывать глаза*

*Гладить нижнюю часть
лица и губы*

*Гладить нос в направлении
от центра к периферии*

*Гладить лицо в направлении
от центра к периферии*

У усталых малышат.

Спят реснички и ладошки,

Гладить ладони

Спят животики и ножки.

Гладить живот и ноги

И малюсенькие ушки

Гладить внешний край

Сладко дремлют на подушке.

ушных раковин

Спят кудряшки, ручки спят,

Гладить голову и плечи

Только носики сопят.

Считалки

Благодаря считалкам дети получают всестороннее развитие. Это одни из первых стихов, с которыми знакомится ребенок. К положительным эффектам считалок можно отнести развитие чувства ритма, координации движений, памяти, внимания, обучение устному счету, социализация в детском коллективе, умение следовать правилам и многое другое.

1. Тише, мыши! Кот на крыше.

А котята – ещё выше!

Кот пошёл за молоком,

А котята – кувырком,

Кот пришёл без молока,

А котята: – Ха-ха-ха!

2. Чики-чики-чиалочки,

Едет Ваня на палочке,

А Дуня в тележке

Щёлкает орешки.

3. Мальчики, как зайчики,

Девочки, как белочки,

Прыгают и скачут,

Упадут — не плачут.

4. За окошком не сиди,

К нам скорее выходи!

На зелёный лужок

Выходи ко мне, дружок!

5. Раз! – Мышонок на дорожке!

Два! – К нему крадётся кошка!

Три! – Мышонок в норку шмыг!

И смеётся, озорник!

Блок 2. Двигательные упражнения

1. Ползание «по-пластунски». Предложите ребенку ползать «как змейки» (по-пластунски), либо устройте соревнование, кто быстрее доползет до игрушки или какого-нибудь другого предмета, либо организуйте полосу препятствий: проползти между ножками стула, под столом и т.д. Лежа на животе, нужно вытянуть вперед слегка согнутую в локте руку и положить ладонью вниз; противоположную ногу согнуть и положить плоско, чтоб ею можно было упираться в пол при отталкивании. Вторая согнутая в локте рука упирается в пол рядом с туловищем, противоположная ей нога выпрямлена. Туловище слегка развернуто в сторону вытянутой руки. Опираясь на руки и одновременно отталкиваясь согнутой ногой, нужно подтянуть туловище. Движение цикличное, т.е. в следующий момент все действия совершают другая нога и рука.

2. Ползание на четвереньках. Предложите ребенку ползать «как собачки» (ползание на четвереньках), либо устройте соревнование, кто быстрее доползет до игрушки или какого-нибудь другого предмета, либо организуйте полосу препятствий: проползти между ножками стула, под столом и т.д. Предложите ребенку ползать стоя на коленях и предплечьях по прямой 3-6 м. Важно делать это вместе и организовать как игру. При ползании в положении стоя на четвереньках дети должны опираться на всю ладонь, пальцы – широко расставлены и направлены вперед. В таком положении нагрузка распределяется равномерно на все части ладонки, которая, как известно, еще продолжает формироваться.

3. Трактор. Ребенок назначается «трактором». Он ползет на коленях по комнате и толкает перед собой головой «груз» – большой мяч, который нужно докатить до стены. На пути ребёнка можно поставить различные препятствия. Игра пойдёт веселее, если это будет соревнование двух тракторов: мамы и ребёнка.

4. Бревнышко. Ребенок ложится на спину, вытянувшись всем телом, руки над головой. Ребенок перекачивается всем телом влево, а затем вправо, как «бревнышко». Можно предложить выполнить упражнение на скорость или задать ориентир: перекатись до какого-то предмета или стены.

5. Попади мячом. На небольшом расстоянии от ребенка ставится ведро (коробка или корзина). Ребенку нужно попасть в него маленьким мячом или несколькими мячами разной величины. Можно организовать как соревнование с группой детей или родителями, бросать поочередно правой и левой рукой. Если подготовить ведра и мячи разных цветов, то можно учить дифференциации по цветам (синие мячи бросаем в синее ведро, а зеленые мячи в зеленое ведро).

6. Подбей шарик. Подвесьте воздушный шарик на уровне малыша. Можно представить, что это воздушный шар противника, который нужно подбить. Покажите, как нужно «стрелять» (кидать) маленькими мячиками по шарiku.

7. Гол. Вы с ребенком садитесь на пол на небольшом расстоянии напротив друг друга и вытягиваете ноги вперед. Берёте большой пляжный мяч и толкаете его друг другу ногами. Вы и малыш должны вовремя отталкивать мяч ногой, чтобы он не закатился в «ворота» между ног.

8. Прокатывание мяча через ворота. Привлекаем к работе папу. Он должен изготовить небольшие ворота. На виду у ребенка, папа прокатывает мяч сквозь ворота в сторону малыша. Чадо заинтересовано попытается повторить папин фокус. Вот тут и начинается самое интересное. Мужчины начинают соревноваться, усложняя постепенно

задания. Можно пытаться прокатывать мяч в ворота под дугой и с большего расстояния. Мячик можно закатывать в ворота обеими руками.

9. Ловкий вратарь. Взрослый бросает маленький, легкий мяч ребенку. Он должен постараться его поймать. Затем он бросает мяч маме. Расстояние между игроками постепенно увеличивается от 70 см до метра.

10. Сбитая кегля. Взрослый устанавливает кеглю, а ребенок пытается мячом ее сбить. Расстояние увеличивается от 50 см до метра.

11. Прыг – скок. Ребенок бросает мяч в пол и старается его поймать. Упражнение повторяется три-пять раз.

12. Упражнения на большом мяче:

а) ребенок ложится на большой мяч (диаметр 75 см) и обнимает его руками и ногами, взрослый, придерживая ребенка за спину, плавно перекачивает мяч «по и против» часовой стрелки;

б) ребёнок лежит спиной на мяче. Придерживайте его за руки. Малыш выполняет поочерёдные движения прямыми ногами вверх – вниз;

в) малыш лежит спиной на мяче, ноги твёрдо стоят на полу. Придерживайте ребёнка за тазобедренные суставы. Малыш поднимает туловище и обнимает вас за шею;

г) поддерживая ребёнка под мышки, поставьте его коленями на мяч. Выполните колебательные движения;

д) ребёнок лежит спиной на мяче. Руки и ноги отведены в стороны. Удерживая малыша руками, производите колебательные движения;

е) малыш стоит около мяча и барабанит по нему ладонями. По сигналу «стоп» он должен прекратить стучать по мячу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Коммуникативно-языковой профиль Евы Г. (Рисунок 7.1.).

Результат констатирующего эксперимента: 15 баллов – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

Результат контрольного эксперимента: 37 баллов – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).



Рисунок 7.1. – Коммуникативно-языковой профиль Евы Г.

Коммуникативно-языковой профиль Максима И. (Рисунок 7.1.).

Результат констатирующего эксперимента: 7 баллов – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НврООР).

Результат контрольного эксперимента: 41 балл – пограничный балл между нерезко выраженными отклонения в овладении речью (НврООР) и задержкой речевого развития (ЗРР).



Рисунок 7.2. – Коммуникативно-языковой профиль Максима И.

Коммуникативно-языковой профиль Никиты Р. (Рисунок 7.3.).

Результат констатирующего эксперимента: -68 баллов – резко выраженные отклонения в овладении речью (РвООР).

Результат контрольного эксперимента: -24 балла – нерезко выраженные отклонения в овладении речью (НрвООР).

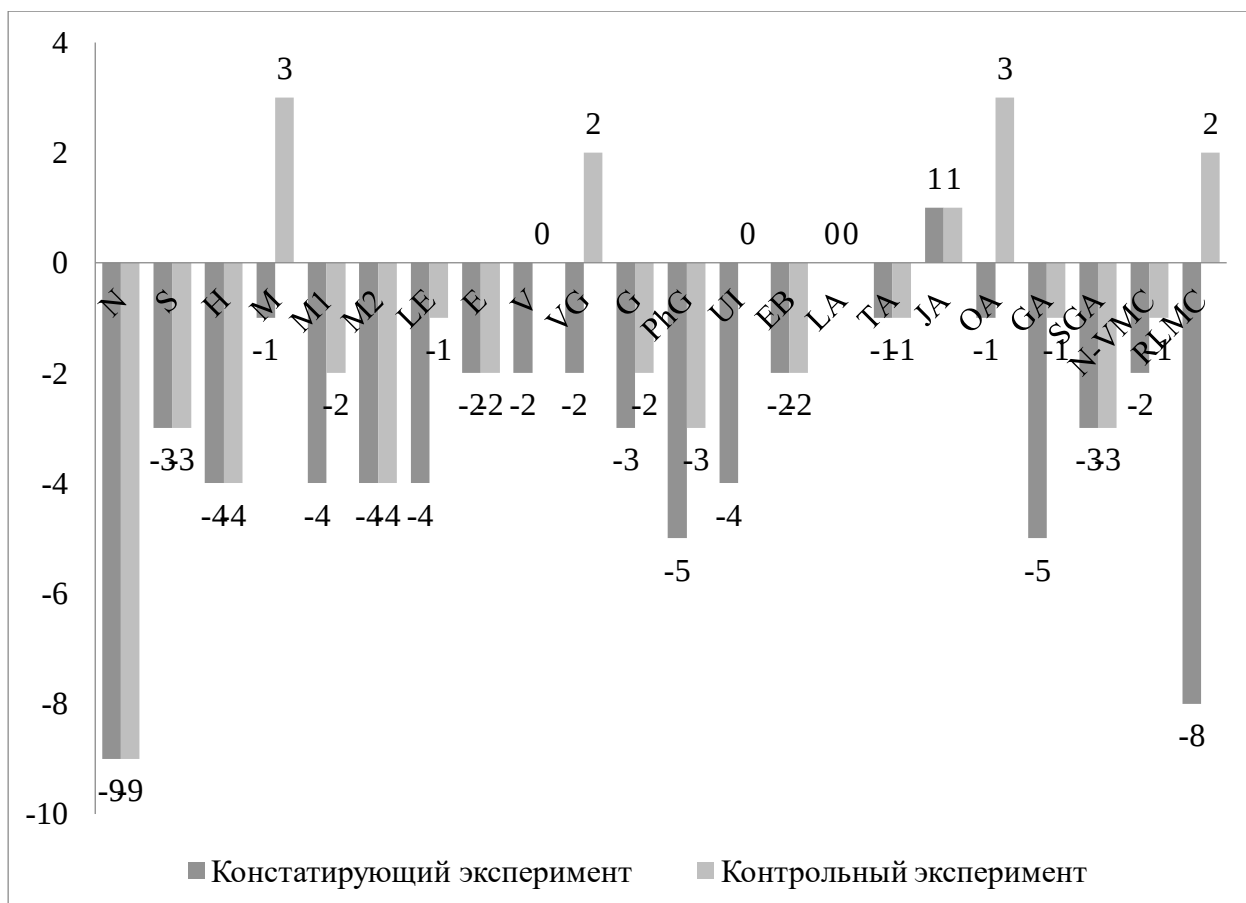


Рисунок 7.3. – Коммуникативно-речевой профиль Никиты Р.

Расшифровка аббревиатур представлена в Таблице 7.1 –Символы изучаемых параметров.

Таблица 7.1 – Символы изучаемых показателей

Блок	Краткое обозначение	Значение символа
1	2	3
Сбор анамнестических данных	N	показатель неврологической патологии
	S	показатель соматической патологии
	H	показатель наследственной предрасположенности

Продолжение таблицы 7.1

1	2	3	
Изучение микросоциальных условий	M	показатель стимуляции речевого развития близкими взрослыми	
	M1	общение родителей с ребенком	
	M2	общение ребенка с родителями	
	LE	естественная языковая среда	
	E	показатель эмоционального развития ребенка	
	V	показатель способности ребенка к волевым усилиям	
Обследование психофизиологических компонентов речевого развития	зрительное восприятие	VG	состояние зрительного восприятия ребенка
	слуховое восприятие	G	показатель неречевого слухового восприятия
		PhG	фонематическое восприятие
		UI	показатель понимания инструкций взрослого
	двигательные предпосылки артикуляции	EB	показатель пищевого поведения ребенка
		LA	двигательные возможности губных мышц
		TA	двигательные возможности языковых мышц
		JA	показатель возможностей движения мышц удерживающих нижнюю челюсть
Изучение когнитивных компонентов речи	OA	показатель сформированности предметной деятельности	
	GA	состояние игровых действий ребенка	
	SGA	показатель состояния оречевления игровых действий	
Изучение доступных ребенку средств общения	N-VMC	показатель состояния неречевых средств коммуникации	
	PLMC	начальные языковые средства общения	