



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

**Комплексный подход в формировании сенсорных навыков у детей  
дошкольного возраста с сенсомоторной алалией**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

70,84 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«20» 11 2019 г. пр. н.3

зав. кафедрой \_\_\_\_\_

(название кафедры)

ФИО

*Юр. Павлов*

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-1

Тугай Яна Насибуллиовна

Научный руководитель:

К.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

\_\_\_\_\_ Васильева Виктория Сергеевна

*В.С. Васильева*

Челябинск  
2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ .....	8
1.1 Понятие «сенсорное развитие» и «сенсорные навыки» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Клинико-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.....	16
1.3 Особенности нарушения сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.....	21
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	33
ГЛАВА2.ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	35
2.1 Методики изучения сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.....	35
2.2 Проявление нарушений сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.....	47
ВЫВОДЫ ПО 2ГЛАВЕ.....	53
ГЛАВА3.ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	54
3.1 Содержание коррекционной работы по формированию сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.....	54
3.2 Итоги коррекционной работы.....	67
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	78
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	89

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Изучение формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией немногочисленны и мало изучены. Проблема возможностей развития и формирования сенсорных навыков у данной категории детей является малоразработанной и требует специального изучения. Дошкольный возраст самый важный в развитии человека, в котором происходит становление личности, формируются все психические процессы и функции ребёнка. Несформированность или отставание в развитии любого психического процесса или психической функции оказывает отрицательное влияние на все становление личности ребенка в целом.

Сенсомоторная алалия – дефект речи, при котором имеется органическое локальное поражение речевых зон коры головного мозга. Это речеслуховой и речедвигательные анализаторы. Патология может возникнуть при внутриутробном развитии, а также после рождения ребенка, в течение первых трех лет. Для детей в смешанном случае диагноза, которая сочетает «экспрессивную» (моторная) и «импрессивную (сенсорная) алалию, свойственны наличие разрыва связи между смыслом и звучанием слов, и как следствие, нарушение понимания и восприятия речи окружающих. Дети практически не понимают обращенную речь, что приводит к следующим нарушениям, сложностям контакта, искажению зрительного восприятия, и недостатку связи с окружающим, задержке психического и интеллектуального развития и т.д. Очень часто детям с такой формой алалии могут поставить неправильный диагноз аутизм, олигофрения и т.д. [9].

Диагностика детей с сенсомоторной алалией затруднена, так как ребенок не только не говорит, но и не воспринимает устную речь, то есть не может анализировать и синтезировать фонемы, входящие в состав слышимых слов. Это обуславливает те сложности, которые могут возникать в процессе коррекции данного расстройства, и определяет индивидуальный комплексный психолого-педагогический подход к данному процессу.

Исследования, посвященные проблеме формирования и развития сенсорных процессов у детей касаются преимущественно детей с умственной отсталостью, глухих, слабослышащих, с нарушением зрения (О.П. Гаврилушкиной, Л.А. Дружинина, Т.А. Дорофеевой, А.А. Катаева, Л.И. Плаксиной, Л.И. Рудаковой и др.). В исследованиях, проведенные А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, А.П. Усовой, Т.В. Розановой, приведены данные о сенсорном развитии детей с различными нарушениями развития, предложен ряд дидактических игр и упражнений для детей, психолого-педагогическая диагностика детей.

Также были изучены научные труды, изданным в России и странах СНГ в области исследования проблем умственно отсталых детей и детей с РАС (В.М. Башина, Л.С.Выготского, А.А. Ватажина, Т.А. Власова, Х.С. Замского, М.И. Кузьмицкой, А.Р. Маллера, Н. В. Симашковой, Э. Хейссермана и др.).

При определении содержания и направления исследования детей с сенсомоторной алалией учитывались данные о группе детей с тяжелыми нарушениями речи и о работе с ними (Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, О.Н. Усанова, Э. Хейссерман, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская и др.). Для изучения неречевых психических функций целенаправленно учитывались нейропсихологические исследования взрослых и детей с тяжелыми нарушениями речи (Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова).

В работах, С.Е. Большаковой, В.С. Васильевой, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Н.А. Ткаченко, Е.В. Шереметьевой, С.Г. Щербак и др. указано, что у детей с нарушениями речи выделяется вторичное недоразвитие мышления, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания.

Пространственными представлениями определяют развитие когнитивной и речевой деятельности у ребенка, и является важным фактором формирования сенсорной интеграции, адаптирующей его к окружающей действительности (Э.Дж. Айрес, Б.Г. Ананьев, О.А. Андриевская, М.М. Безруких). У детей дошкольного возраста, ориентация в пространстве, играет

важную роль, она помогает познать ребенку представление о величине и форме, пространственное различие, и восприятие окружающего мира, понимание различных пространственных отношений.

В процессе формирования умственного действия с пространственным образом, по мнению Б.Ф. Ломова, намечаются три основных этапа: 1) практическое действие с реальным предметом; 2) внешнее действие с воображаемым предметом, (имитирующее движение, изображение предметов в воздухе); 3) умственное действие с представлением. На каждом этапе в действие включена речь [53].

Таким образом, проблема формирования сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией является малоразработанной. Известно, что у этой категории детей недоразвитие сенсорной сферы выражено не менее, чем и другие высокие сферы психики. Недоразвитие психических функций провоцирует конкретные трудности в усвоении социальных навыков, тормозит развитие личностных качеств и затрудняет подготовку к школьному обучению. Изучение сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией имеет большое значение, поскольку развитие сенсорной сферы, устанавливает необходимые условия для становления мышления, развитию речи, совершенствования практической деятельности, формирования различного рода способностей у ребенка.

Цель исследования: показать возможности использования комплексного подхода в формировании сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.

Объект исследования: процесс формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Предмет исследования: особенности формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что формирование сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с

сенсомоторной алалией в процессе обучения будет более эффективным при использовании комплексного подхода.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние теоретической проблемы формирования сенсорных навыков у детей в общей и специальной психолого-педагогической литературе.

2. Выявить особенности сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.

3. Определить содержание комплексного подхода в процессе формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Методы исследования: оценка специальной и общей психолого-педагогической и литературы, наблюдение, индивидуальный психолого-педагогический эксперимент, беседа. Эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты).

Исследование проводилось на базе детского сада комбинированного вида для детей с задержкой психического развития «Детский сад №153 г. Челябинска» в 2018 - 2020 г. г. в несколько этапов. Всего в исследование участвовал 1 ребенок с диагнозом сенсомоторная алалия.

Научная новизна исследования: исследования по изучению формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией недостаточно изучено и разработано. В процессе реализации комплексного подхода, выявлены особенности формирования сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.

Практическая новизна исследования определяется тем, что отобранные в работе методики могут быть использованы для коррекционной работы воспитателями, логопедами, дефектологами, родителями в работе с детьми дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Теоретической основой исследования, являются: Теоретические исследования в области сенсорного развития детей дошкольного возраста

(А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Катаева А.А., Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова).

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключение, список используемой литературы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

1.1 Понятие «сенсорное развитие» и «сенсорные навыки» в психолого-педагогической литературе

В современной психолого-педагогической литературе особую актуальность приобретают вопросы сенсорного воспитания дошкольников. Здоровье и эмоциональное благополучие дошкольников во время пребывания в дошкольном образовательном учреждении является первостепенной задачей, которая в полной мере раскрыта в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Эффективность реализации данной задачи зависит от организации развивающей предметно-пространственной среды группы [20].

Психология сенсорного развития относится к числу самых развитых областей психологической науки. В этих областях впервые были использованы эмпирические методы исследования и приемы математической обработки полученных в итоге результатов [17,21].

Изучение сенсорных навыков развития играет огромную теоретическую и практическую функцию для формирования сенсорного развития и создает благоприятные предпосылки для возникновения мышления, развитию речи, совершенствования практической деятельности, формирования различного рода способностей у ребенка, например чтение и письмо. К основным способностям раннего детства можно отнести овладение прямой походкой, развитие предметной деятельности и овладение речью - это тот период жизни, когда закладывается фундамент всей человеческой психики [1,24].

«Навык» - это способ выполнения действия, сложившиеся в результате упражнений и представляющие собой, автоматизированные компоненты сознательной деятельности [5].

«Формирование навыка» – это сознательный, целенаправленный процесс, в ходе которого активно сопоставляются цели и представления о правильном способе действия со своими собственными действиями и их результатом [9].

«Сенсорные навыки» – это навыки восприятия, в которых главную роль играют органы чувств [8].

Любая деятельность будет выполнена хорошо, если человек овладел навыками. Главное в основе выработки навыка у человека лежит осознанные, развернутые действия. Сформированные навыки уже не требуют контроля сознания при их выполнении. Свойство навыка, является в течение определенного времени его автоматизация. Без автоматизации навыка у специалистов есть угроза симптоматического влияния на проблемные звенья. Навык формируется в упражнении. Невозможно предусмотреть, какое количество упражнений нужно будет определенному ребенку, за один прием выработать навык невозможно, необходима длительная тренировка во времени для того чтобы навык был доведен до совершенства и желаемого уровня [9].

Формирование сенсорных навыков лежит в основе развития чувствительности. Для игры, рисования, труда нужен определенный уровень развития чувствительности. Навык слухового восприятия формируется в период раннего детства основой, является подражание, различение слов и их распознавание формируется при обучении. Особую роль в развитии восприятия, имеет развитие зрительных и слуховых анализаторов [2,18].

Сенсорные навыки напрямую связаны с уровнем развития восприятия, ощущений. Истоки умственного развития, по Каменскому, заключены в ощущениях, в непосредственных впечатлениях от вещей и явлений внешнего мира. Музыка, пейзаж за окном, человеческая речь, аромат цветущих цветов - это все разные виды восприятия [34].

Существует большое количество определений понятия «восприятия», как функция анализатора (Е.Н. Соколов, 1958), как процесс и результат

построения образов (Б.Г.Ананьев и др.), как особый вид деятельности (А.В. Запорожец, А.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская, 1967), как переработка информации (Д. Норман , 1974), как решение задачи (Р. Грегори , 1972) [12].

В современной отечественной психологии под восприятием понимают, отражение предметов и явлений действительности в момент их воздействия на наши органы чувств. С помощью восприятия человек получает сведения о внешних свойствах предметов и явлений - их форме, величине, цвете, фактуре, запахе, вкусе, звучании. Без полноценного восприятия невозможно нормальное умственное развитие, овладение новыми действиями восприятия, позволяет более полно воспринимать окружающий мир. Без полноценного восприятия, без ощущений или их недостатки теменные отделы мозга не созревают или созревают не полностью и замедленно [7,16].

Многие исследования отечественных и зарубежных ученых, обнаружили у новорожденных детей ряда рефлекторных реакций, которые могут указывать о готовности зрительного анализатора, общей активности двигательных навыков в ответ на действия световых раздражителей. В работах зарубежных и отечественных физиологов и психологов (А.И. Бронштейн, М.П. Денисова, Е.П. Петрова, К.Л. Фигурин, Н.И. Касаткина, А.И. Левина и др.) обнаружена важная роль увеличения тактильной чувствительности, слухового анализатора в развитие восприятия [36,40].

Следует также отметить исследовательскую работу Ж.Пиаже, а также его школы, которая имеет большое значение в развитии современных научных представлений о природе восприятия. Использование генетического метода исследования, попытки определить роль предметных действий в формировании перцептивной системы, операциональный подход к самим процессам восприятия, является большой заслугой этого автора [51].

Исследования в области генетики, проводившиеся научными сотрудниками Института дошкольного воспитания и Института психологии (А.В. Запорожец 1963,1967), указали что, те сложные и настоящие ориентировочно – исследовательские действия, которые характеризуют

восприятие взрослого человека и создают формирование ортоскопических, соответствующих образов воспринимаемой действительности, возникают у ребенка постепенно, под влиянием обучения и жизненной практики. Развитие и формирование осязательного, в процессе перцептивных действий описаны (В.П. Зинченко, А.Г. Рузская), слухового восприятия (Т.К. Мухина, Т.А. Репина) и кинестетического (Я.З. Неверович) [46].

Ориентировочная активность ребенка достигает высокого уровня в первые месяцы жизни (М.И. Лисина, 1966) и приводит к совершенствованию достаточно сложных сенсорных эффектов, например, к «ориентировочному» дифференцированию геометрических фигур (Л.Л. Венгер 1962,1965 и др.). Реакции ориентировочные представляют собой основу, на которую в будущем сложатся перспективные действия. Изменения ориентировочных реакций в предметные ориентировочные исследовательские действия, с участием которых проводится подробное обследование воспринимаемых объектов и моделирование свойств, долгий и сложнейший процесс, охватывающий ранний и дошкольный возраст [38,76].

Исследования восприятия в ситуации продуктивной деятельности (лепке, рисовании, конструировании), показывают, что ребенок встречается с очень трудными исследовательскими задачами, требующими сложных процессов сенсорного анализа и синтеза. Во время рисования или складывания из кубиков постройку, соответственно представленному по образцу, ребенок должен установить общую форму предмета, характер составляющих его элементов особенности соотношений между ними. На первых порах эта задача очень трудная для детей, и решить ее дети не могут чисто зрительным путем и используют методы практических проб, такого рода задачи в значительной степени облегчают, если, прежде всего, предоставить ребенку набор соответствующих эталонов, которые помогут правильно увидеть все особенности сложной формы, а далее соответственно воспроизвести ее в постройке или рисунки [14].

Самое первое педагогическое произведение, в котором дана оценка роли чувственного опыта в развитии и воспитании ребенка, следует признать «Материнскую школу» Яна Амоса Коменского, автор большое внимание уделял чувственному опыту ребенка и педагогика Песталоцци и Фребеля. Педагогика первой половины XX в. отмечена появлением работ выдающейся итальянской учительницей, психологом, врачом и философом Марией Монтессори [6]. Распространение педагогики М.Монтессори в нашей стране тоже имеет свою историю. М.Монтессори особо отмечала чувственное воспитание в жизни ребенка, которое содействует самовоспитанию и его психофизическому развитию. Воспитание чувств отмечала М. Монтессори, подготовит стройный фундамент, на котором ребенок сможет воздвигнуть ясный и сильный дух, включая и моральные идеалы. Развитие решимости, воображения и творческого дара в ребенке не так важны, как развитие умения изучать среду с помощью чувств. М. Монтессори, были разработаны дидактические материалы, представляющие в максимально абстрагированной форме разного рода свойства предметов. Предполагалось, что работа с такими материалами приведет к тому, что нужные свойства будут в будущем самостоятельно выделяться ребенком в реальных предметах, и это даст возможность свободно ориентироваться в окружающем и пользоваться приобретенным уровнем восприятия в различных видах деятельности [31,45].

Под «сенсорным развитием» ребенка, понимается формирование представлений о свойствах предметов окружающего мира: форме, цвете, положении в пространстве, звучании и даже вкусе. Дошкольный возраст считается наиболее интенсивным периодом сенсорного развития, так как именно в этом возрасте у детей совершенствуются ориентировочно-пространственные представления [13].

Сенсорные навыки ребенка формируются в условиях физического созревания организма и с созреванием центральной нервной системы. Огромную роль играет формирование сенсорных навыков у детей с

сенсомоторной алалией и успех развития в значительной степени зависит от использования раннего и дошкольного периода развития воспитательного и обучающего процесса. Нами предложена схема онтогенетического развития сенсорных навыков человека.



Рисунок 1 Схема онтогенетического развития сенсорных навыков

Целью сенсорного развития ребенка является не нахождение в окружающем мире предметов квадратной, овальной или какой либо, другой формы, а формирование способности сенсорно познать предметный мир во всем многообразии и изменчивости его форм, величин и конструкций, сложившихся в природе и созданных руками человека [27,47].

По данным ряда исследований отечественной и зарубежной дошкольной педагогики (О. Декроли, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, М. Монтессори и др.), считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития является одной из основных сторон дошкольного воспитания [32].

В системах (Е.К. Грачева, М. Монтессори, Ю.И. Фаусек) основное внимание уделялось упражнениям во все более тонком различии и узнавании цветов и их оттенков, форм и пр. признаков в рамках абстрактно подобранных образцов [54].

Понятие «сенсорная культура» вошло в дошкольную педагогику благодаря работам, Марии Монтессори. Сенсорная культура ребенка-последствия овладения им сенсорной культуры, основанной человечеством общепризнанными представлениями о цвете, форме и других свойствах вещей [13].

Система сенсорного воспитания в нашей стране, были разработаны А.П. Усовой и ее сотрудниками, основное внимание они уделяли формированию восприятия разного рода предметов в процессе осознанной деятельности с этими предметами. Отдельные свойства (цвет, величина, форма, положение в пространстве и др.) выступают для ребенка самыми первыми в их предметном значении. Установление этих свойств, является необходимым условием реализации задач, возникающих перед ребенком. В предметной, конструктивной, изобразительной и других видах деятельности, а именно условием использования, преобразования или отображения предмета в целом, следует, что ребенок действует не с абстрактным свойством, а с предметом, который этим свойством обладает, формируется восприятие, направляется и регулируется практическим действием [50,56].

Именно сенсорное воспитание направленно на развитие всестороннего восприятия ребенком пространства вокруг него. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания зависит от уровня сенсорного развития детей, которое играет огромную роль в психическом и социальном становлении личности [48,58].

Ребенок начинает действовать с предметами и оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности, когда воспринимает предметы. Предметное восприятие у ребенка начинает вырабатываться уже в младенчестве и чем старше становится ребенок оно

развивается и совершенствуется. Воспринимая музыку, ребенок учится следить за мелодией, воспринимать звуки по высоте, ритмический рисунок. Во много раз улучшается у детей умение определять направления пространства, взаимное расположение предметов, событий и отделяющие их промежутки времени, познает окружающий мир в основных видах его деятельности, главным образом в игре, рисование, конструирование, и развитие познания происходит внутри этих видов деятельности. Для того чтобы нарисовать какой либо предмет, надо иметь о нем четкое, определенные представления, т.е. знать свойства и особенности, которыми он обладает и которые следует передать в рисунке. Такие представления образуются в результате восприятия предмета. Следует подчеркнуть, что в изобразительной деятельности процесс восприятия имеет огромное познавательное значение [64,72].

Понятие сенсорных эталонов, как общественно выработанных средств осуществления перцептивных действий, было предложено А.В. Запорожцем в начале 60-х гг. и послужило основой для дальнейшего цикла психологических и педагогических исследований (сенсорное воспитание дошкольников, 1963; Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду, 1965; Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.П. Сакулина и др.). Научные труды показали, что при регулярном формировании у детей действий с эталонами их уровень развития восприятия может быть во много раз повышен [13].

В исследовательской работе Л.А. Венгера, приведен существенный анализ последовательных этапов процесса, от овладения отдельных элементов системы к овладению некоторых принципов построения таких систем, автор определил и исследовал два пути овладения систем сенсорных эталонов перцептивный и интеллектуальный. Сравнивая вновь воспринимаемые качества предметов с соответствующими элементами этих систем, ребенок точнее и глубже изучает различные свойства определенных предметов, его восприятие получает целенаправленность и

организованность. Освоение детьми систем сенсорных эталонов значительно перестраивает их восприятие, поднимая его на более высокий уровень. Сформированный у детей общий способ исследования формы предметов важен для дальнейшего развития мыслительных процессов сравнения предметов и выделения их общих признаков. Все эти представления дети усваивают в процессе практической деятельности, повседневно ориентировки в окружающем и далеко не всегда могут быть осознаны и выражены словесно [14].

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу, можно сделать следующие выводы, что чувственный опыт – это первая ступень познания окружающего мира. Именно формирование сенсорных навыков, направленно на развитие всестороннего восприятия ребенком пространства вокруг него. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания зависит от уровня сенсорного развития детей, которое играет значительную роль в психическом и социальном становлении личности. Очень замедленно происходит сенсорное развитие ребенка в условиях отсутствия специального сенсорного воспитания, что ведет к отставанию дальнейшего развития познавательной деятельности ребенка, и очень влияет на дальнейшее успешное обучение в школе, подготовки умственного и физического труда.

## 1.2 Клинико-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией

Проблема изучения сенсомоторной алалии – одна из самых сложных в логопедии. В настоящее время до сих пор остается недостаточно изученным явлением, даже, несмотря на многочисленные исследования данной патологии речи.

В научных работах (С.Е. Большаковой, В.С. Васильевой, В.А. Ковшикова, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Н.А. Ткаченко, Е.В. Шереметьевой, С.Г. Щербак и др.) у детей с нарушениями речи выделяется

вторичное недоразвитие мышления, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Большая заслуга определения специфики речи как высшей психической функции принадлежит Л.С. Выготскому [10].

Алалия является органическим речевым нарушением центрального характера, определенным недоразвитием или поражением речевых областей головного мозга, наступившее до формирования речевого аппарата [6].

Алалия – отсутствие или грубое недоразвитие речи при сохранном слухе и нормальном интеллекте в результате органического поражения речевых зон головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [57].

Одной из сложных нарушений речи является моторная алалия, которая проявляется в трудности усвоения фонетических, лексических и грамматических закономерностей родного языка [59].

«Экспрессивная» (моторная) алалия – это тяжелое недоразвитие речи, вызванное органическим поражением высших уровней (языкового и гностико-праксического) речевой функциональной системы. Причиной моторной алалии являются повреждения речевых зон коры головного мозга у детей в дородовой, родовой и ранний послеродовой период [9].

Моторная алалия представляет собой сложное расстройство и характеризуется целым комплексом взаимосвязанных между собой дефектов. В структуру этого расстройства входит: специфическое тяжелее недоразвитие речи, с характерными особенностями формирования у детей сложных двигательных действий, общие для всех видов аномального развития и особенные закономерности формирования психической деятельности. Ситуация может усугубляться не только общими моторными недостатками, но и изменениями эмоциональной и поведенческой сфер (в некоторых случаях принимаемой за аутизм), неустойчивостью внимания, понимание обращенной речи и интеллект сохранены. Диагноз «моторная алалия» ставят после 3 лет [6].

По мнению Р.Е. Левиной, у детей с моторной алалией имеются расстройства слухового и зрительного восприятия, ритмического чувства, неустойчивость внимания, нарушения зрительной и слуховой памяти, мышления. На снижение скорости выполнения перцептивных операций ориентировочно - исследовательской деятельности у детей с алалией указывает Е.М. Мастюкова. Низкий уровень развития основных свойств внимания, его неустойчивость и ограничение возможности распределения отмечают Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова и др. [41].

Развитие личности ребенка с моторной алалией оказывается заторможенной из-за того, что дефект речи заставляет его всячески ограничивать ее употребление, а это, в свою очередь, ограничивает его коммуникации, которые необходимы для социализации. У этих детей отличаются трудности в формировании гнозиса (ухудшение восприятия, снижение и неустойчивость внимания), пространственного и временного синтеза, праксиса (продуктивной деятельности), т.е. психических качеств, опосредованных речью [9].

«Импрессивная» (сенсорная) алалия – это нарушение понимания чужой и собственной речи, возникающим в результате нарушения между значением и звучанием слова (слуховая вербальная агнозия). Возможно присутствие речи, и тогда речевая деятельность часто повышена (логорея) и слабо тормозима. Контакт с ребенком чаще затруднен, проблемы с поведением, низкая критичность. По современным данным причина возникновения импрессивной алалии, тяжелое нарушение деятельности корковых функций головного мозга, с аномальным развитием межвисочных связей (мозолистое тело), двусторонне локализация в височных долях [41].

Исследования Н.Н. Трауготт и С.И. Кайдановой показали, что при сенсорной алалии возникает особое состояние слухового анализатора, которое характеризуется слабостью возбуждательных и тормозных процессов, маловыраженной генерализацией (непостоянное восприятие звуков, доступных физическому слуху детей) [6].

Проявление речевого слуха у ребенка при «сенсорной» алалии, проявляется в том, что ребенок невнимателен к звукам, может слышать тихие звуки, или совсем не реагирует на звуковые стимуляторы, с огромным трудом запоминает отдельные слова и так же с трудом сохраняет их в памяти, пассивный словарь пополняется очень медленно. Ребенок достаточно плохо разделяет на слух близкие по акустическим параметрам отдельные фонемы, дифференциация фонем может улучшиться в процессе развития фонематического слуха [44].

«Сенсомоторная алалия» или смешанная, относится к самой тяжелой форме заболевания, в таком смешанном случае сочетаются экспрессивные и импрессивные расстройства [9].

«Сенсомоторная алалия» – дефект речи, при котором имеется органическое локальное поражение речевых зон коры головного мозга. Это речеслуховой и речедвигательные анализаторы. Патология может возникнуть при внутриутробном развитии, а также после рождения ребенка, в течение первых трех лет. Для детей в смешанном случае, диагноза «сенсомоторная алалия», которая сочетает «экспрессивную» (моторная) и «импрессивную» (сенсорная) алалию, свойственны наличие разрыва связи между смыслом и звучанием слов, и как следствие, нарушение понимания и восприятия речи окружающих. Дети практически не понимают обращенную речь, что приводит к следующим нарушениям, сложностям контакта, искажению зрительного восприятия, и недостатку связи с окружающим, задержке психического и интеллектуального развития. Очень часто детям с такой формой алалии могут поставить неправильный диагноз аутизм, олигофрения и др. [44].

К наступлению дошкольного возраста у детей с сенсомоторной алалией имеются лишь предпосылки к тому, чтобы предметная деятельность стала у них ведущей. Вместе с тем их знания о функционированном назначении предметов соответствуют значительно более высокому этапу овладения предметными действиями. Одновременно у детей данной

категории появляется ориентировка на свойства предметов в практической деятельности с ними [9].

Диагностирование ребенка с сенсомоторной алалией осложнено, прежде всего, трудностью установления контакта с ребенком. Эта трудность резко возрастает в незнакомой для ребенка обстановке: он или возбуждается, стучит, кричит, или становится заторможенным [22].

В связи с отсутствием речи ее функции по руководству овладением общественным опытом по возможности принимает на себя подражание, жестовая инструкция и совместная действия взрослого и ребенка.

Сенсомоторная алалия у детей встречается не часто. Такому нервно-психическому заболеванию подвержено 0,6-1% детей от 2 в возрасте до 12 лет. Данное заболевание может возникнуть во внутриутробном развитии, и в раннем детстве. В раннем детстве у детей наблюдается задержка речевого развития, впервые месяцы у ребенка отсутствует гуление, а затем отсутствует лепет. В более старшем возрасте у ребенка наблюдается отсутствие произношения отдельных слов и фраз [74].

Из всех существующих нарушений речи сенсомоторная алалия, считается самой тяжелой, формирование речевых навыков невозможно без профессионального участия логопеда. Заболевание вызвано органическими нарушениями функционирования центра распознавания и центра воспроизведения в головном мозге [29].

Причины, вызывающие сенсомоторную алалию связаны с органическим поражением ЦНС, родовые черепно-мозговые травмы, асфиксии новорожденных, внутриутробные или ранние прижизненные инфекции с осложнением на головной мозг, истощения центральной нервной системы при тяжелых соматических заболеваниях, рахите, курении, алкоголизм, наркомания родителей [9].

Родители должны помнить, что их ребенок с таким диагнозом не является неполноценным, это просто особенность, с рядом индивидуальных потребностей. Такой ребенок требует больше внимания и усилий с их

стороны. Нельзя заставлять таких детей что-то делать, касаясь лечения или коррекции, давить на них – такие малыши очень ранимы. Одной из характеристик детей с сенсомоторной алалией является склонность к аутичности, погруженность в себя, отсутствие потребности в постоянном контакте с окружающими. Отсутствие стремления к общению связано с трудностями общения и усугубляет их. У детей с данным диагнозом отмечается моторная неловкость, неуклюжесть, нарушение координации движений, проявляется неторопливость или расторможенность движений, нарушение равновесия (стоять на одной ноге не могут), затруднена мелкая моторика рук [10,43].

Таким образом, дети с сенсомоторной алалией к моменту их вступления в дошкольный возраст еще далеко не пройден тот путь сенсорного развития, который к этому времени проходят его нормально развивающиеся сверстники, но имеются предпосылки к тому, чтобы этот путь был пройден.

### 1.3 Особенности нарушения сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией

В области психологии детского восприятия есть мнение, что среди многочисленных задач сенсорного воспитания детей дошкольного возраста, создание условий позволяющих развитию у детей свободной ориентировки в окружающем их предметном мире, развитию в целом способов обследования предметов их свойств и отношений необходимых сенсорных навыков, верное и в свое время соединение опыта со словом, формирование плана представлений, являются самыми важными (О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.). Эти задачи сенсорного воспитания являются общими как для нормальных детей, так и для детей с сенсомоторной алалией [27,73].

По мнению Е.А. Стребелевой, А.А.Катаевой, специфические задачи сенсорного воспитания направленные на коррекцию и компенсацию

нарушений, особо отмечают характерные задачи сенсорного воспитания направленные на компенсирование нарушений и коррекцию, формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с особенностями развития. К задачам такого характера относится, обеспечение как можно более раннего начала развития восприятия, ускорение темпа сенсорного развития, работа над преодолением отклонений в формирование сенсорных навыков [32].

В исследовании детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией были выявлены трудности сенсорной сферы. У данной категории детей имеется значительное нарушение чувственной сферы. Как известно, что каждая возрастная ступень развития имеет свои специфические психофизические сензитивные возможности, свои потенциальные резервы, реализация которых зависит не только от общего благополучия социальных условий, внимания окружающих взрослых, но и от того, насколько педагогически грамотно организуется ими его деятельность и в особенности ведущий для данного возраста вид деятельности. Отсутствие нужной социальной стимуляции развития в сензитивные сроки приводит к отставанию в развитии тех или иных функций. Позднее формирование сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, связано и с развитием психики ребенка. В психологии развитие психики понимается, как сложный, внутренне противоречивый процесс, подчиненный взаимодействию многих факторов. Нарушение темпа созревания и функционального развития мозговых структур, а, следовательно, и темпа психического развития может быть обусловлено своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов [30].

Недостаточное овладение предметными действиями у ребенка с сенсомоторной алалией, приводит к бедности чувственной информации, и замедленному развитию чувственного познания, которое является базой чувственного развития. Без прочного фундамента чувственного опыта у детей данной категории плохо развиваются представления, воображение,

речь, плохо развивается игровая деятельность, что в свою очередь является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте [42,71].

Восприятие в дошкольном возрасте становится особой познавательной деятельностью, которая имеет свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Совершенствование восприятия, полнота и точность образов зависит от того, в какой степени наполнена система способов необходимых для обследования, которыми обладает ребенок дошкольного возраста. По этой причине главными линиями развития восприятия дошкольника становится освоение новых по содержанию, структуре и характеру исследовательских действий и освоения сенсорных эталонов [11,60].

В исследовании детей с сенсомоторной алалией было выявлено фрагментированное или искаженное восприятие. Фрагментированное восприятие у детей с сенсомоторной алалией проявляется, в том, что ребенок не может обобщать целостную картину, происходит деление по деталям, ребенок не может сопоставить и собрать картинку из четырех частей, т.е. происходит искаженное восприятие, дети с такими проблемами обычно обобщают один или два фрагмента, чем общую картину. Недостатки сенсорного развития и речи оказывают влияние на развитие области образов-представлений. Вследствие недостаточности восприятия ребенок испытывает трудности в выделении ключевых составных элементов предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Умение воспринимать цельный образ предмета, формируется в замедленном темпе. Кроме этого, на способность восприятия цельного образа оказывает влияние недостаточное тактильно-двигательное восприятие, которое выражается в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений, таких как температура, фактура материала, свойства поверхности, формы, величины, т.е. у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь [68,77].

Таким образом, у детей с сенсомоторной алалией развитие пространственных представлений нарушается в области всех направлений,

дети данной группы в процессе овладения действиями восприятия испытывают значительные затруднения, также сложен процесс приобретения опыта практического преобразования пространства, при его отражении в слове и в продуктивных видах деятельности. У детей затруднен процесс сенсорного восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного). Создание образа предметов, как единого целого, является сложным взаимодействием ощущений и уже имеющихся в коре головного мозга следов восприятия. Непосредственно такое взаимодействие и является нарушенным [4,25].

Ориентировочно-исследовательская деятельность так же затруднена. При обследовании предмета, решении наглядно-практических задач, детям необходимо большее количество практических проб, потому что данный процесс также является непростым для детей этой категории. В то же время дети с сенсомоторной алалией, отличаются от умственно отсталых тем, что могут практически сопоставлять предметы по цвету, форме, величине [3,26]. Детям данной категории нужно больше времени для приема и переработки слухового, зрительного восприятия. Одной из отличительных характерных особенностей детей с сенсомоторной алалией является то, что похожие свойства объектов интерпретируются ими как идентичные (например, овал, воспринимается в виде круга). Отклонения в нормальном формировании сенсорных эталонов сопряжены, данные эталоны являются предметными, а не обобщенными [19].

Несформированность эталонов создает препятствия нормальному формированию действий в соотношении предмета с эталоном, в связи с тем, что в основном ребенок не видит различия между, например, воздушным шариком и мячиком, возникают трудности различения предметов. Следовательно, такого рода действие, как моделирование, может у данной категории детей не сформироваться и к концу дошкольного возраста. Необходимо многократное количество практических занятий в процессе

определения наглядно-практических задач (коробка форм и т.д.) ребенок переживает сложности в обследовании предметов [15].

Таким образом, эталонные представления не формируются своевременно. У детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией характеризуется недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем мире, ведущими причинами которых являются нарушение таких свойств восприятия, как предметность и структурность. А также наличием неполноценности тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственных и временных нарушений, недостаточностью планирования и выполнения сложных двигательных программ. Формирование сенсорных навыков у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией весьма затруднительно, а в определенных случаях невозможно компенсировать и в более позднем возрасте, поэтому необходимо организация процесса формирования навыков у детей в более раннем возрасте [61].

Дети дошкольного возраста с сенсомоторной алалией отличаются особенностями слухового восприятия. Слуховая модальность восприятия представляет собой сильнейший источник интегрированной сенсорной работы мозга человека, считается значимой структурной составляющей слухоречевой системы, сопряжена со всеми другими модальностями восприятия вследствие звукового характера языка и обозначающей функции речи [66,74].

Характерные особенности слухового восприятия дошкольников с сенсомоторной алалией характеризуются теми же особенностями, что и зрительные. Данные затруднения отражающие недостаток аналитико-синтетической деятельности находят свои проявления в сложностях восприятия и осознания речевых инструкций. Наблюдается существенное отставание в формировании слухового восприятия, затруднено восприятие оппозиционных звуков, вычленение слов из звукового потока, осязательного восприятия, восприятие признака предметов, графических знаков [28].

В процессе восприятия словесной инструкции у детей с сенсомоторной алалией воспринимается только ее часть. У детей данной группы наблюдается повышенное реагирование на посторонние звуковые сигналы. Значительное отставание можно наблюдать в развитии зрительно-слухового восприятия, которое имеет важнейшее значение при обучении грамоте. Какие-либо затруднения в восприятии несложных слуховых воздействий отсутствуют. Как правило, дети своевременно и верно реагируют на интонацию взрослого, который к ним обращается, но с запозданием реагируют на обращенную к ним речь. Причина этого заключается в отстающем формировании фонематического слуха, базы для восприятия речи окружающих. Определенную роль играют и характерная общая активность познавательной деятельности, неустойчивость внимания, моторное недоразвитие [8].

У детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией не наблюдается соответствия между словом, обозначающим предмет, и конкретным образом. В недостаточной мере воспринимаемая и осмысливаемая объекты и явления окружающей действительности, дошкольники не ощущают необходимости в их точном обозначении. Накопление слов, означающих свойства и качества предметов и явлений, происходит гораздо медленнее, по сравнению со сверстниками с нормальным развитием. Кроме того, существуют определенные сложности в дифференциации речевых звуков (что свидетельствует о недостатках фонематического слуха), которые в большей степени проявляются в сложных условиях: при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению словах. Дошкольники испытывают сложности при выделении звуков в слове. Такие затруднения, отображающие недостаток аналитико-синтетической деятельности в звуковом анализаторе, проявляются при обучении детей грамоте. Результаты, полученные в процессе исследования, дают возможность заключить, что состояние процессов фонематического анализа и синтеза у дошкольников с сенсомоторной алалией находятся [49].

Так, фонематический анализ и синтез нарушен у всех детей данной группы, при исследовании такой операции было установлено, что в большей степени у детей развита элементарная форма фонематического анализа: выделение звука на фоне слова, нарушено определение количества звуков в слове и установление последовательности звуков в слове. Причина неверного выделения количества звуков является следствием неумения дошкольников разделять слог на составляющие его звуки, а неспособность определять очередность звуков объясняется сложностью удержания звукового ряда при одновременном оперировании с этим рядом [55,75].

Состояние слухового восприятия оказывает влияние на ориентировку в окружающем: пространственная ориентация и различные виды деятельности требуют способность дифференцировать звуки, шумы, концентрировать источники звуков, определять направление звуковой волны. Хорошо сформированный фонематический слух есть основа и предпосылка эффективного овладения речью [62].

Особая значимость придается формированию осязания, в связи с тем, что недостатки его развития негативно сказываются на формировании наглядно-действенного мышления и в будущем на оперировании образами. Посредством осязания уточняется, расширяется и углубляется информация, полученная остальными анализаторами, а взаимодействие зрения и осязания дает более высокие результаты в познании. Органом осязания являются руки. Осязание осуществляется целой сенсорной системой анализаторов: кожно-тактильного, двигательного (кинестетический, кинетический), зрительного. Пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности у дошкольников с сенсомоторной алалией не могут дать полное представление об исследуемом объекте; таким детям свойственна ориентировка на единичные, зачастую несущественные свойства предметов. Различные объекты имеют ряд свойств, которые невозможно осознать посредством лишь, к примеру, зрительного либо слухового анализатора. Здесь имеется ввиду различение поверхностей предметов на ощупь (мягкий,

твердый, шершавый, колючий и др.), определении их температурного режима (горячий, холодный и др.), вибрационных возможностей. Тактильные ощущения, которые появляются при последовательном ощупывании предмета, установлении его контура (либо объема), поверхности, дают возможность более точно установить познания дошкольников о материалах, их свойствах и качествах, выработать обобщенное представление о самом предмете [69].

Затруднения в создании осязательного образа предмета у ребенка обусловлено его формированием тактильных и кинестетических сигналов, полноценной работы кожно-механического анализатора, развитием мышечно-двигательной чувствительности. Формирование ощущений данного вида у детей с сенсомоторной алалией затруднено. По результатам исследования у таких детей выявлены: пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности; несогласованность в движениях рук, запаздывание в формировании двигательных ощущений, которая проявляется в отсутствии точности и соразмерности движений, которые производят впечатление двигательной неловкости дошкольников, а также в затруднениях, к примеру, поз их руки, устанавливаемых взрослым, импульсивность, поспешность, недостаточная концентрированность всей деятельности и, следовательно, большое число ошибок при распознавании предметов. Как правило, дети данной категории обходятся первоначальным определением (распознаванием) объекта, которое базируется на одном-двух нехарактерных чертах, и не предпринимают дополнительных попыток проверить безошибочность собственного решения. При этом большое количество информативных свойств объекта (предмета, явления) остаются не воспринятыми [23].

Осязательное восприятие является комплексным, соединяющим тактильные и двигательные ощущения. Имеющиеся трудности сопряжены с недостаточностью межсенсорных связей и с недостаточным развитием тактильной и двигательной восприимчивости. Существенно проявляется

отставание в формировании осязательной чувствительности. Осязательное восприятие формируется в замедленном темпе. Среди характеристик осязательного восприятия наибольшие затруднения у дошкольников с сенсомоторной алалией отмечаются при исследовании восприятия признаков объектов (длины, толщины, материала) и графических знаков. Дети применяют две главные стратегии: длительное, многократное ощупывание либо поверхностное, сопровождающееся многочисленной сменой варианта ответа [12].

Для детей с сенсомоторной алалией кинестетическое восприятие (кожная, вибрационная чувствительность, т.е. поверхностная чувствительность), очень важный тип чувствительности, поскольку без него невозможно сохранение вертикального положения тела, а так же осуществление сложно-координированных движений. Кинестетический фактор включает сведения о взаиморасположении моторных аппаратов в статике и движении. Он непосредственно сопряжен с осязанием, что способствует обеспечению более тонких и пластичных подкреплений сложных комплексов рук, ног, кистей, пальцев, органов артикуляции, глаз и т.д. В сенсорном познании осязательно-двигательное восприятие доминирует над исключительно визуальным [1].

И.П. Павлов, назвал кинестетическое восприятие деятельностью двигательного анализатора. С целью обеспечения точности движений нужно производить анализ того противодействия окружающих объектов, которое необходимо преодолеть тем или иным мышечным усилием. Кинестетическое восприятие, или моторная составляющая (мышечно-суставная чувствительность, т. е. глубокая чувствительность), считается ключевым при осуществлении зрительно моторных, слухо-моторных, координационно-моторных факторов. Способность концентрировать внимание, мобилизовывать сенсорно-двигательную память, сформированные зрительно-моторные и вестибулярно-моторные координации кроме того являются базой развития познавательной деятельности дошкольника.

Отклонения в формировании моторики оказывают прямое влияние на динамику не только двигательных способностей, но и мыслительных процессов, развитии речи и др. [37].

Также, одной из проблем детей с сенсомоторной алалией является проблема восприятия чувства тяжести, чувства вкуса, формирования обоняния. Дети с сенсомоторной алалией в недостаточной мере осознают возможности барических ощущений, обонятельного, вкусового анализаторов. Как показывает практика, необходимо специальное обучение, чтобы данные ощущения стали определяющими при знакомстве с определенными группами предметов (например, специи, цитрусы и др.). Восприятие предмета (объекта, явления) посредством различных органов чувств, предоставляет наиболее объективное и верное представление о нем, помогает распознавать объект по одному либо нескольким признакам (включая запах, вкус и др.) [65].

Кроме этого, дети, указанной категории испытывают сложности в восприятии времени. Временное восприятие подразумевает развитие у детей временных понятий и представлений: сутки, дни недели, времена года. Это очень непростой раздел для детей с сенсомоторной алалией, так как время как объективную реальность представить сложно: оно всегда в движении, текуче, непрерывно, нематериально. Временные представления менее конкретны, чем, например, пространственные представления. Восприятие времени в большей степени основывается не на реальных представлениях, а на рассуждениях о том, что можно сделать за тот либо другой временной интервал. Еще затруднительнее развивается у детей с сенсомоторной алалией понятия об основных жизненных событиях и их продолжительности. Важно научить детей с сенсомоторной алалией воспринимать чувство времени, так как от умения ориентироваться во времени зависит осознание ребенка режима дня, качество выполнения разных видов практической деятельности в течение определенного промежутка времени, дальнейшая социальная адаптация [67].

Таким образом, у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, недостаточно развитое восприятие приводит к фрагментарности и низкому уровню дифференцированности. Недостатки восприятия сопряжены с недостаточным развитием аналитико-синтетической деятельности в зрительной системе, особенно когда в зрительном восприятии участвует двигательный анализатор. Исходя из этого, наиболее значительное отставание прослеживается в пространственном восприятии, которое базируется на интеграции зрительных и двигательных ощущений. Еще большее отставание у таких детей наблюдается в формировании зрительного и слухового восприятий.

Слуховое восприятие дошкольников с сенсомоторной алалией характеризуется теми же особенностями, что и зрительное. Данные сложности, отображающие недостаточность аналитико-синтетической деятельности, проявляются в трудностях восприятия и осознания речевых инструкций [44].

Осязательное восприятие является комплексным, объединяющее тактильные и двигательные ощущения. Наблюдаемые трудности связаны с недостаточностью межсенсорных связей и с недоразвитием тактильной и двигательной чувствительности [1].

Отставание в развитии двигательных ощущений у детей проявляется в неточности, несоразмерности движений, моторной неловкости, в трудностях воспроизведения поз, ходьба выражается в неуклюжести и неловкости, может поворачиваться всем телом, чтобы посмотреть на что-то.

У детей данной группы выявлено нарушение речевого развития, до полного отсутствия.

Итак, дети с сенсомоторной алалией имеют специфические особенности развития восприятия: отмечается пассивность восприятия; отсутствует целенаправленность, планомерность в обследовании объекта; нарушены основные свойства восприятия (предметность, целостность, структурность,

осмысленность, обобщённость и избирательность); отмечается низкий уровень развития образного восприятия.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией показывает, что в настоящее время восприятие рассматривается, как особая деятельность.

Развитие восприятия осуществляется в процессе сенсорного воспитания понимаемого в широком педагогическом смысле, как целенаправленного процесса, который осуществляется под руководством педагога и включает в себя все виды учебных занятий и специально проводимой воспитательной работы.

В отечественной педагогике имеется система сенсорного воспитания детей раннего и дошкольного возраста, однако применительно к дошкольникам с сенсомоторной алалией это направление воспитания является малоразработанной. Авторы также не указали последовательность использования различных методов и приемов педагогического воздействия для формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

У детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией эталонные представления не формируются своевременно. Характеризуется недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем мире, ведущими причинами которых являются нарушение таких свойств восприятия, как предметность и структурность. А также наличием неполноценности тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственных и временных нарушений, недостаточностью планирования и выполнения сложных двигательных программ. Формирование сенсорного развития ребенка дошкольного возраста весьма затруднительно, а в определенных случаях и невозможно компенсировать в более позднем возрасте.

Слуховое восприятие дошкольников с сенсомоторной алалией характеризуется теми же особенностями, что и зрительное. Данные сложности, отображающие недостаточность аналитико-синтетической деятельности, проявляются в трудностях восприятия и осознания речевых инструкций.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

### 2.1 Методики изучения сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией

Методика исследования сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией направлена на выявление проблем детей, особенностей их развития, способностей, сформированности личностных образований. В целом такая психолого-педагогическая диагностика неразрывно сопряжена с предметными областями психологической науки: общей психологией, медицинской, возрастной, социальной и др. Явления, свойства и особенности, исследуемые вышеперечисленными науками, измеряют посредством диагностических методов. Результаты диагностических исследований показывают присутствие того или иного качества, степень его выраженности, уровень развития [25].

Основная цель психолого-педагогической диагностики – помочь специалисту определиться с выбором оптимальных методов педагогического воздействия, создать условия для психолого-педагогической коррекции. Таким образом, психолого-педагогическую диагностику можно рассматривать как основу коррекционной работы [26].

Существуют разные виды и уровни психолого-педагогической диагностики. В ходе скрининговой диагностики осуществляется обследование группы детей. Такой тип диагностики не ставит задачу точной квалификации отклонения (такая задача реализуется в процессе дифференциальной диагностики), он нацелен на выявление детей с отклонениями в психическом развитии, дифференциацию их от нормально развивающихся сверстников. В специальном образовании широко используется такой тип диагностики, как динамическая диагностика. Задачей такой диагностики является наблюдение динамики формирования ребенка с

психофизическими нарушениями. Динамическая диагностика, которую осуществляет педагог, нацелена, главным образом, на определение эффективности инициированного коррекционно-развивающего обучения. В процессе такого типа диагностики, как итоговая диагностика, производится оценка состояния детей с особыми образовательными потребностями при завершении определенного этапа обучения или комплекса коррекционных мероприятий. В свою очередь, дифференциальная диагностика представляет собой самостоятельный вид диагностики, и в то же время в специальном образовании любой диагностический процесс изначально представляет собой дифференциацию [22].

Вопросами дифференциальной диагностики занимались многие отечественные исследователи: Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер. Большую значимость при исследовании уровня развития детей представляет применение суждений Л.С. Выготского об областях актуального и ближайшего развития, о значимости поддержки взрослого в обучаемости ребенка. Имеются единые закономерности аномального развития. Дети обычно испытывают затруднения при взаимодействии с окружающим миром, нарушения вербализации, снижение устойчивости и концентрации внимания, недостаток словесно-логических операций, замедленность формирования понятий [25].

Дифференциальная диагностика решает следующие задачи:

1) уточнение диагноза и установления вида учреждения, в котором следует проводить коррекционно-педагогическое обучение детей, программу его обучения и воспитания;

2) отграничивание близких состояний при разных психофизических отклонениях, конкретизация клинического, психолого-педагогического и функционального диагноза (эта цель реализуется психолого-медико-педагогическими комиссиями);

3) прогнозирование возможностей развития и обучения ребенка основываясь на обнаруженных особенностях развития, а также определение путей и методов развивающее - коррекционной работы.

В ходе осуществления дифференциальной диагностики обычно существует вопрос использования терминологии, непосредственно имеющей отношение к детям с нарушениями психического развития и вопросов их психолого-педагогической диагностики. Одним из таких понятий в указанной ситуации считается «психологический диагноз». Отсюда вытекает цель психодиагностики – установление диагноза, то есть определение отличий, обнаруженных у определенного ребенка, психологических характеристик от установленных на данный момент нормативных значений.

Понятие «диагноз развития» впервые ввел Л.С. Выготский. Указанное понятие, интегральное по содержанию, содержит оценку степени развития различных систем организма (как психологических, так и физиологических), рассмотренных в их комплексном взаимодействии; это определенный этап онтогенеза, которому свойственно определенное качество. Л.С. Выготский многократно отмечал, что тщательное обследование должно осуществляться специалистами, компетентными в вопросах психопатологии, дефектологии и лечебной педагогики. Он акцентировал внимание на том, что окончательной целевой установкой педологического исследования детей должно быть педологическое либо лечебно-педагогическое назначение – т.е. весь комплекс коррекционных индивидуально-педагогических мероприятий как важнейшая практическая часть исследования одна только и способна доказать его достоверность. Единственно научный путь определения психологического диагноза – квалификация текущей стадии развития ребенка в контексте этапов и закономерностей общего психологического онтогенеза, анализ механизмов формирования определенных проблем. Ни при каких обстоятельствах в центре психологического диагноза не должны становиться негативные либо болезненные проявления, в любое время необходимо принимать во внимание сложную структуру личности. В плане

исследования определенного случая это значит использование двустороннего анализа: с одной стороны, «расчленение психологических функций» с выявлением их качественного своеобразия; с другой – установление структурных и функциональных связей между формированием отдельных сторон личности[14].

Сложность структуры отклоняющегося развития ребенка любого варианта дизонтогенеза, определяемая взаимообусловленным сочетанием органических и психофизических факторов с приобретенными вторичными отклонениями, обуславливает необходимость комплексного подхода и к изучению его развития, и к постановке диагноза. Одним из таких психофизических факторов является сенсорные навыки ребенка. Диагностику сенсорных навыков детей с сенсомоторной алалией, в силу их ограниченных возможностей и невысокой работоспособности, необходимо осуществлять за небольшой временной промежуток, а используемые методики должны быть просты и допускать возможность помощи третьего лица в выполнении поставленных задач [91].

На основании многочисленных исследований различных авторов, были выявлены некоторые общие показатели, которые применяются для диагностики детей:

1. Реакция ребенка на сам факт предстоящего обследования (капризничает, замыкается в себе, относится адекватно, выполняет все задания).

2. Восприятие вербальных и невербальных правил поведения и выполнения заданий, понимание необходимости точного выполнения тестов. Дети, с сенсомоторной алалией, зачастую, лучше воспринимают язык жестов, чем разговорную речь.

3. Характеристика деятельности - присутствие заинтересованности к процессу диагностики, целенаправленности и активности в ходе тестирования, рациональность применения разных методов решения задач-метод “проб и ошибок”, решение “в уме”, визуальное сопоставление.

4. Качество оценки итогов своей деятельности (после того, как ребенок узнает результаты выполненного задания, следует отметить его реакцию - расстройство, радость или безразличие).

5. Уровень развития речи. Дети с сенсомоторной алалией зачастую обладают недостаточно развитой внутренней речью, имеют сложности со звуковым анализом слов, восприятием фраз.

На основе экспериментальных материалов, полученных в ходе изучения особенностей ориентировочно - исследовательской деятельности ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, недостаточностью были выявлены познавательные, эмоциональные, речевые реакции.

Познавательные реакции, рассматриваются в данном исследовании как комплекс отдельных познавательных действий, направленных на выявление внешних свойств и качеств предмета, на получение информации о предмете и его функциональном назначении. При этом были отмечены ориентировочно - исследовательские действия, манипуляции и зрительные реакции у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией [93,94].

Ориентировочно исследовательские действия, направлены на обследование предметов (игрушки), сжимание, потряхивание, встряхивание, рассматривание направлены на обследования игрушки.

Диагностика развития детей дошкольного возраста в целом Е.А. Стребелевой, основывается на ряде основных принципов, которые дают возможность получить объективную оценку состояния ребенка и определить верные рекомендации для его развития [27].

1. Принцип комплексного подхода означает, что ребенок должен быть всесторонне обследован с целью выявления особенностей развития и поведения, состояния эмоциональной сферы, интереса к познавательному процессу. Иными словами диагностика развития должна являться элементом комплексного обследования. Если есть причины полагать, что проявляются отклонения в психическом развитии, должны быть применены также методы изучения истории развития ребенка, наблюдения за его поведением, играми,

а также делается упор на патопсихологическое, нейрофизиологическое исследование и другие.

2. Принцип целостно-системного обучения представляет собой исследование взаимосвязи между психическими нарушениями и причинами, их вызывающими, установление ведущих и менее значимых.

3. Принцип динамического изучения предполагает следование состояния ребенка в настоящем, а также в динамике, с учетом влияния развития в процессе применения специальной корректирующей программы.

Кроме этого, в процессе обследования детей необходимо придерживаться следующих условий: присутствие родителей (либо лиц, их заменяющих); установление положительного контакта взрослого с ребенком с целью создания особых, доверительных отношений между ними; предложение заданий с постепенным повышением уровня познавательной сложности; в случаях затруднений при выполнении заданий и появления отрицательных реакций на неуспех ребенку нужно оказать помощь, а затем предложить ряд заданий с учетом его возможностей.

Еще один не менее выдающийся ученый в области дошкольной педагогики М. Монтессори рассматривала сенсорное развитие как важную составную часть и основу формирования личности. Метод М. Монтессори не просто ориентирует ребенка на восприятие качества предметов и явлений окружающего мира, но также предоставляет возможность самостоятельно приобретать знания и открывать собственный внутренний потенциал [45].

Педагогический потенциал системы М. Монтессори в современной педагогике содержится в ее методическом подходе, базирующийся на четкой структурированности, воспроизводимости, нацеленности на конкретный результат. Кроме того он заключается в разнообразии практической деятельности детей дошкольного возраста со специально подготовленным дидактическим материалом (кубики, цилиндры, вкладыши, рамки с гнездами разной формы, цепочки из бусин для счета и так далее). Развитие и обучение дошкольника основывается на его физических органах чувств. Для этого

применяются различные, специально разработанные, ресурсы: коробочки с запахом, доска для ощупывания, шумящие коробочки, звоночки, вкусовые баночки, теплые кувшины и т.п. Способствование саморазвитию детей в возрасте от 3 до 6 лет происходит с помощью дифференцированной системы дидактических материалов. Мария Монтессори разработала дидактические материалы, которые стали важнейшим средством в сенсорном воспитании и основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте [45].

В работе применялись следующие методы: наблюдение за ребенком во время занятий, свободной деятельности, беседа с учителем-логопедом, дефектологами, а также изучались режимные моменты, навыки самообслуживания - еда с ложкой, одеванием и раздеванием, мытье рук с мылом, игровая деятельность, способность включения в целенаправленную деятельность, наличие продуктивного контакта с детьми.

Наблюдение за свободной деятельностью детей проводилось во время игровой деятельности ребенка с сюжетными и дидактическими игрушками. Предпринятое наблюдение за ребенком во время занятий и в свободной деятельности позволило определить оптимальное содержание и условия проведения психолого-педагогического эксперимента.

Эти наблюдения позволили увидеть характер овладения самим предметным действием, т.е. последовательность операций, и выполнения каждой из них и состояние навыка.

Изучение особенностей формирования сенсорных навыков у ребенка с сенсомоторной алалией во время индивидуального психолого-педагогического эксперимента, было направлено на изучение особенностей восприятия сенсорных эталонов. Диагностическое исследование включало изучение особенностей восприятия цвета в процессе предметной деятельности, выявление навыков основных геометрических форм и выявление представлений о величине предметов, а также уровня слухового восприятия.

Задание 1. Направлено на изучение навыка восприятия цвета.

Задание представляет собой адаптированную методику (Г.А. Афонькиной и Г.А. Урунтаевой). Выбор цвета по наглядному образцу.

Перед ребенком ставятся коробочки, окрашенные в основные цвета и оттенки некоторых цветов, дается набор кружочков таких же цветов и оттенков (по 5 штук каждого цвета).

Инструкция: разложи кружочки по коробочкам в соответствии с их цветом, цвет называть не надо.

Задание 2. Цветные кубики (восприятие цвета) – задание направлено на выявление сформированности зрительного восприятия цвета (методика Е.А. Стребелевой).

Оборудование. Цветные кубики (8 штук) основных цветов – 2 красных, 2 желтых, 2 зеленых, 2 синих.

Проведение обследования. Четыре кубика разного цвета ставят перед ребенком и просят показать такой, какой находится в руках педагога: «Возьми кубик такой, как у меня». Затем педагог просит показать: «Покажи, где красный, а теперь, где желтый, зеленый, синий». Затем взрослый просит ребенка по очереди назвать цвет каждого кубика: «Назови, какого цвета этот кубик?» и т.д.

Обучение. Если ребенок не сличает цвета, то педагог обучает сличать сначала 2 цвета. В тех случаях, когда ребенок сличает цвета, но не выделяет по названию, педагог учит его выделять по названию два цвета, повторив при этом каждое 2-3 раза.

Показатели оценки: принятие задания, уровень восприятия цвета – сличает ли ребенок цвета, выделяет ли по слову название цвета, называет (показывает) ли основные цвета, отношение к результату, результат.

Оценка результатов: 4 балла (высокий) — ребенок сличает цвета; выделяет их по слову; называет основные цвета; заинтересован в конечном результате.

3 балла (средний) — ребенок сличает и выделяет цвет по слову; проявляет интерес к результату.

2 балла (ниже среднего) — ребенок сличает два цвета, но не выделяет цвет по слову даже после обучения; безразличен к конечному результату.

1 балл (низкий) — ребенок не различает цвета даже после обучения.

Задание 3. Задание направленные на изучение восприятия формы предметов.

Задание представляет собой адаптированный вариант рамок и вкладышей М. Монтессори, широко используемый в практике работы коррекционного – образовательных дошкольных учреждений (Е.А. Стребелева, А.А. Катаева).

Материал для исследования: картинки с изображением хорошо знакомых детям предметов – мяч, пирамидка, машина, мишка, вырезанные по контуру и наклеенные на плотный картон; картонные рамки с прорезями, соответствующими по форме картинкам.

Ход задания. Перед ребенком раскладывали рамки и показывали поочередно картинки, предлагая найти соответствующую рамку.

Инструкция: «Положи картинку на свое место». Далее выясняли, знает ли ребенок названия предметов, изображенных на картинках, может ли самостоятельно назвать их.

Инструкция: 1) «покажи мяч»

2) поочередно показывали на картинки, спрашивая при этом: «что это».

Целью данного задания являлось выявление навыка восприятия формы предметов и знания их названий.

Задание 4. Материал для исследования: рамки и вкладыши М. Монтессори.

Использовались 5 основных форм: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал.

Ход задания. Перед ребенком сначала раскладывали две рамки (с круглым и квадратным отверстием), а затем – три оставшиеся.

Инструкция: 1) «Закрой окошко (допускалось повторение инструкции)

2) В случае затруднения экспериментатор показывал способ выполнения задания, производил указательный жест и предлагал: «Сделай так же»).

Далее, перед ребенком раскладывали все геометрические фигуры и выявляли знание названий и умение самостоятельно называть их.

Инструкция: 1) «Покажи круг, квадрат, треугольник и т.д.».

2) «Назови, что это?» - экспериментатор поочередно показывал на фигуры.

В случаях когда у ребенка, не получается обнаружить необходимую рамку, силой пытается протолкнуть фигуру, то необходимо провести обучение. Обучение заключается в том, что взрослый берет одну из фигур, медленно прикладывает ее к разным рамкам, пока не найдет нужное. Затем выполняет аналогичные действия вместе с ребенком, используя практическую ориентировку - целенаправленные пробы. Остальные фигуры ребенок опускает самостоятельно. Оценка действий ребенка осуществляется по тому же принципу, что и в предыдущем задании: принятие и понимание задания, способы выполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности.

Задание 5. Нацелено на установление контакта ребенка с взрослым и определение уровня развития зрительного восприятия, а именно ориентировки на величину. Разбор и складывание матрешки (двухсоставной), (методика Е.А. Стребелевой).

Оборудование. Двухсоставная матрешка

Проведение обследования. Педагог дает ребенку двухсоставную матрешку и просит раскрыть ее. Если ребенок не начинает действовать, то раскрывает матрешку взрослый. Затем предлагает ребенку собрать ее. Если ребенок не справляется самостоятельно, то проводится обучение.

Обучение. Педагог берет еще одну матрешку и раскрывает ее, обращая внимание ребенка на маленькую матрешку, просит сделать так же со своей

матрешкой: "Раскрой матрешку". Далее взрослый просит ребенка спрятать маленькую матрешку в большую, используя при этом указательный жест и инструкцию: "Делай как я". Затем ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Показатели оценки действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, отношение к результату.

Оценка результатов:

1 балл- ребенок не понимает задание, в условиях обучения действует неадекватно (бросает матрешку, берет ее в рот, стучит ею по столу и т.д.)

2 балла - ребенок принимает задание, при выполнении действует хаотично, пытается собрать матрешку без учета величины, в условиях обучения действует адекватно, но потом не переходит к адекватным действиям, к конечному результату безразличен.

3 балла - ребенок принимает и понимает задание, при выполнении пользуется методом перебора вариантов либо методом проб, заинтересован в конечном результате.

4 балла - ребенок принимает и понимает задание, при выполнении пользуется методом практического примеривания, либо зрительной ориентировки, заинтересован в конечном результате.

Задание 6. Разбор и складывание пирамидки – задание направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, наличие и характер соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованности действий обеих рук. (Методика Е.А. Стребелевой)

Оборудование. Пирамидка из 3 колец одинакового цвета, но разных по величине.

Проведение обследования. Педагог предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если он не может, взрослый разбирает пирамидку сам и предлагает ребенку ее собрать.

Обучение. Если ребенок и после этого не начинает действовать, педагог начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз, указывая жестом, что

кольца нужно одевать на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

Показатели оценки: принятие задания, складывает ли ребенок пирамидку самостоятельно с учетом или без учета величины колец, обучаемость, ведущая рука, согласованность действий рук, результат и отношение к нему.

Оценка результатов:

1 балл - не понимает цель, действует неадекватно.

2 балла - понимает цель, нанизывает кольца без учета размера, после обучения не учитывает размер колец.

3 балла - понимает цель, нанизывает кольца без учета размера, после обучения переходит к самостоятельному выполнению задания.

4 балла – понимает цель, собирает самостоятельно пирамидку с учетом размера колец.

Методика «Что звучит» (адаптированный вариант Л.С. Цветкова)

Цель: определение уровня сформированности слухового восприятия неречевых звуков на примере звучащих игрушек.

Процедура проведения: Ребенку показывают погремушку, маракас. Затем предлагается послушать, как они звучат и прячут за спину взрослого.

Инструкция: «Теперь послушай и покажи, какая игрушка звучала.

Обработка результатов:

5 баллов – самостоятельно дал правильный ответ без ошибок, ребенок показал все услышанные звуки

3-4 балла – ребенок допустил 1-2 ошибки

0-2 балла – ребенок допустил больше 3 ошибок.

Задание для выявления особенности реакции ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией на предметы, отличающиеся по своей озвученности, было направлено на выявление уровня слухового восприятия. В коррекционной работе использовались две озвученные игрушки маракас и погремушка, где ребенок учился различать по звучанию эти игрушки на слух.

Развитие слухового восприятия у детей с сенсомоторной алалией происходит в ходе специально организованного педагогического процесса, также как и у детей с нарушением слуха.

Исследование ребенка дошкольного возраста с применением вышеуказанных методик свидетельствует, что показателями уровня умственного развития ребенка являются общие интеллектуальные умения: принятие задания, понимание условий этого задания, методы выполнения, использует ли ребенок практическую ориентировку (метод проб, практическое «примеривание» либо визуальная ориентировка). Обучаемость в ходе диагностического обследования, интерес к познавательным задачам, к продуктивным видам деятельности и отношение к результату своей работы.

## 2.2 Проявление нарушения сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 153 г. Челябинска» в 2018 -2020 г. г, в несколько этапов.

В эксперименте участвовал 1 ребенок дошкольного возраста с диагнозом задержка психоречевого развития, сенсомоторная алалия, возраст ребенка 5 лет.

По итогам проведенного исследования можно проанализировать данные наблюдений за проведением режимных моментов, специально организованными занятиями, во время свободной деятельности ребенка.

В результате наблюдения режимных моментов было выявлено, что у Вани Е. нет продуктивного контакта с детьми, контакт является поверхностным, а действия ребенка постоянно требуют контроля со стороны взрослого.

Наблюдение за процессом одевания показали, что Ваня Е., нуждается в значительной помощи при одевании, нет ориентации на внешние свойства одежды, не определяет левый- правый сапог, варежку, не различает, не

может определить лицевую и изнаночную сторону одежды, сложности в завязывание шнурков, застегивание пуговиц, что является показателем нарушения мелкой моторики рук.

Наблюдение за процессом умывания было установлено, что данный навык, не достаточно сформирован (не использует мыла), но при этом замечено, что ребенку нравится вода. Ваня Е., нуждается в помощи со стороны взрослых, в напоминании последовательности выполнения действий. Понимания необходимости мытья рук перед едой, соблюдения элементарных гигиенических правил у ребенка нет.

Наблюдения за приемом пищи показали, что по сравнению с другими бытовыми навыками эти действия сформированы относительно лучше. Ваня Е., принимают пищу самостоятельно, но не учитывались свойства предметов при действии с ними (вилка, ложка).

Наблюдая за деятельностью во время занятий по рисованию, лепке, аппликации, показывают, что ребенок ни проявляет интереса к данным видам деятельности, практически не может долго сидеть за столом, скатывается со стула на пол, не умеет использовать и учитывать внешние свойства предметов. В ходе выполнения различных действий не знает цвета при рисовании красками, не учитывает соотношение частей поделки и не соотносит размер выполняемой детали и куске пластилина, путает формы, заготовленные для аппликаций. Даже в условиях жесткого контроля и помощи со стороны педагога ребенок не смог, например, самостоятельно изготовить шарик из пластилина. Такой результат обусловлен нарушенным восприятием, и несформированностью тонкой моторики, а также недоразвитием анализа и синтеза, нарушением волевой регуляции, и в целом плохим пониманием логики взаимосвязанных действий.

Наблюдения за свободной деятельностью проводилось с целью установления признаков самостоятельной деятельности ребенка и уровня развития действий с игрушками. Наблюдения показали, что самостоятельная деятельность с игрушками представляет собой многократное повторение

уже сформированных игровых действий (катание машинки, коляски). Без организующей помощи взрослого ребенок почти не может найти себе занятие, он переходит от одной игровой ситуации в группе к другой и начинает действовать, только натолкнувшись на игрушку, значительная задержка развития понимания правил игры.

Наблюдения за самостоятельной деятельностью можно выделить, что ребенок проявлял пассивность, игровая деятельность, имеет специфические особенности и соответствует более раннему возрасту.

Эмоциональные реакции ребенка были отмечены проявлениями вокализации (как голосовые проявления положительной или отрицательной эмоции), например, во время индивидуальных занятий, когда устает, пытается встать и уйти, при этом выражает отрицательные эмоции.

Наблюдается несовершенство общей моторики, общая вялость, неточность движений, нарушена координация движений. Тонкая моторика также выражается не скоординированными движениями пальцев. Выявлены особенности тактильной чувствительности у ребенка, тактильная идентификация предметов (понимание объемности предмета), отсутствует. Оценка гностических ощущений (колючие предметы, горячий стакан, реакция на щекотание), показали низкую чувствительность.

При выполнении задания №1, разложить кружочки по цветам в коробочку по образцу, Ваня Е., смог выполнить задание при помощи экспериментатора.

Задание №2, с цветными кубиками, нужно было найти такой же кубик, как у экспериментатора, предлагалась жестовая инструкция и многократное повторение задания. При этом повторение инструкции привело к тому, что ребенок начал перекидывать кубики, постукивать кубик о кубик, хаотично нагромождал и рассыпал постройку. Задание было выполнено вместе с экспериментатором, находили одинаковые кубики и складывали их парами, при этом проговаривали по несколько раз какого цвета кубики.

Задание №3, необходимо было разложить 4 картинку - мяч, машинку, мишку, пирамидку, в соответствие рамки с прорезями. Ваня Е., долго крутил картинку в руках, рассматривал рамки, вкладывал картинку в рамки очень быстро, но вместе с тем, небрежно, не совмещал картинку с пазами. Отмечалось, что ребенок затрудняется определять верх и низ картинки, действовал силой, пытался разместить их в явно не подходящие рамки, то есть ребенку было понятно, что нужно сделать, но не понятно «как».

Задание №4, нужно было заполнить рамки с прорезями геометрическими фигурами соответствующей формы, первая часть задания предполагала действие с двумя геометрическими фигурами: кругом и квадратом. При многократном повторении и жестовой инструкции, по образцу, ребенок смог найти круг, но соотносить его с рамкой не смог. Вторая часть с тремя фигурами (треугольник, прямоугольник, овал), при выполнении задания выявилось, что ребенок действовал без учета формы. Низкий уровень выполнения задания во второй части задания было объяснено, тем, что увеличилось количество предлагаемых геометрических фигур, меньшим присутствием в опыте ребенка таких геометрических фигур, как треугольник, овал и прямоугольник, по сравнению с кругом и квадратом.

Задание №5, направленное на величину предметов, Ваня Е., справлялся также с помощью взрослого, при собирании матрешки возникли трудности сопоставления большой и маленькой матрешки.

Задание №6, нужно было собрать пирамидку из трех колец, наблюдалось дезорганизованный способ выполнения задания, Ваня Е., действовал сразу двумя руками, брал кольца подряд, нанизывал их на стержень без учета размера. В ходе выполнения этого задания ребенок сам без многократного повторения задания, без жестов стал выполнять данное задание, увидев пирамидку.

В таблице 1 представлены результаты исследования уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине предмета.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине предмета у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией

Имя ребенка	Номера заданий					
Ваня Е.	№1	№2	№3	№4	№5	№6
результат	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий

По результатам, представленным в таблице можно сделать следующие выводы. Ваня Е., показал низкий уровень при выполнении диагностических заданий и испытывал затруднение при выполнении практически всех заданий даже с помощью взрослого.

Методика «Что звучит», показала, что Ваня Е., не отличает по звучанию погремушку от маракаса, что свидетельствует о том, что слуховое восприятие находится на низком уровне.

В среднем на обследование было затрачено 10-20 минут. Проявлялись признаки утомления, требовалась дополнительная стимуляция, в целом само обстоятельство обследования Ваня Е., воспринимал положительно.

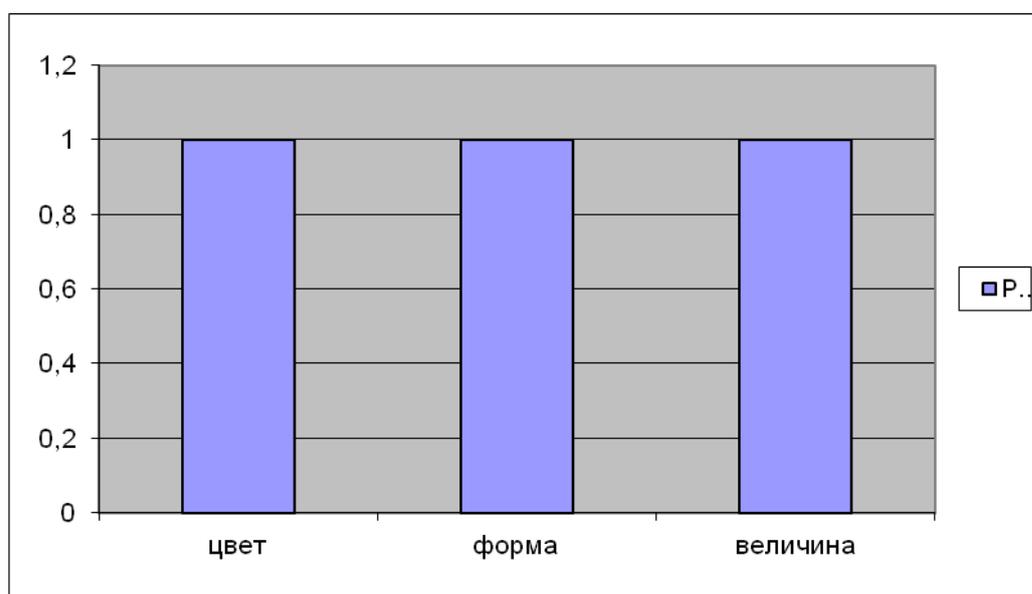


Рисунок 2 – Распределение уровня сформированности представлений цвета, формы и величины предмета у ребенка дошкольного возраста, с сенсомоторной алалией

Таким образом, из приведенных данных, можно сделать вывод, что сенсорные эталоны цвета, формы, величины предмета у Вани Е., находятся на стадии формирования. Успешному восприятию и усвоению сенсорных эталонов у ребенка с сенсомоторной алалией препятствуют возникающие трудности организации собственной деятельности. Ориентировка в задании нарушена, деятельность ребенка хаотична, ребенок без помощи взрослого не способен провести анализ предмета, выделить его основные части. Из исследования видно, что у ребенка не достаточно развито зрительное восприятие. Достаточно низкий результат при выполнении заданий, направленных на исследование восприятия величины предмета, это может свидетельствовать о более грубых нарушениях мыслительных процессов.

Диагностическое исследование показало, что ребенок дошкольного возраста с сенсомоторной алалией нуждаются в более существенной помощи для формирования сенсорных навыков.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Исследование показало, что ребенок с сенсомоторной алалией нуждается в более существенной помощи в формировании сенсорных навыков. Развивая базовые сенсорные навыки у детей с сенсомоторной алалией, в процессе специального обучения можно помочь ребенку быстрее развиваться. Наиболее благоприятные условия для развития ребенка создаются в том случае, если восприятие предметов вызывается интересной, значимой для детей практической деятельностью, которая выполняется под руководством взрослых, сопровождается сравнениями, обобщениями и оформляется в речи. Замечено, что дети из этой группы испытывают трудности в процессе зрительного восприятия.

Кроме этого, на способность восприятия цельного образа оказывает влияние недостаточное тактильно-двигательное восприятие, которое выражается в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений, таких как температура, фактура материала, свойства поверхности, формы, величины, т.е. у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь.

Результаты наблюдения, ориентировочной деятельности, уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине предметов, показали, что ребенок не воспринимает внешние признаки предметов, включенных в деятельность, также можно отметить очень низкую мотивацию ребенка, стимулом для совершения исследовательского действия с предметом является яркая окраска, крупный размер, новизна.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА**

#### **ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕНСОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

3.1 Содержание коррекционной работы по формированию сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией.

Содержание коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с сенсомоторной алалией – это тщательно проработанный процесс на каждом этапе его реализации. Постепенное включение ребенка в процесс совершенствования его навыков должно быть подковано не только просто желанием родителей, но и подкреплено точным руководством педагогов. В процессе обучения очень важно подобрать методику занятий, которая будет подходить именно конкретному ребенку, и корректировать непосредственно его индивидуальные отклонения сенсорной сферы [33].

Комплексный подход – это принцип организации и проектирования продуктивного функционирования педагогических процессов и систем [27]. Комплексный подход выполняет ряд следующих функций:

1. Выполняет ориентирование процесса, организации системы воспитания целостной личности и ее отдельных качеств.
2. Всестороннее развитие личности, как результат комплексного решения воспитательно-образовательных задач.
3. Гармоничное развитие личности посредством взаимосвязи и единства всех направлений современной системы воспитания, их определенного соподчинения и соотношения.
4. Эффективность организованного воспитательного процесса, через одновременное решение нескольких воспитательных задач, что оказывает положительное влияние на повышение его результативности.

Коррекционную работу с ребенком дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, можно разделить на несколько этапов, и на каждом этапе определить цели, задачи и ожидаемые результаты. Каждое занятие

носит импровизационный характер, по причине нестабильности данной категории детей, изменение настроения, психическое состояние, работоспособность детей.

К первому этапу направления работы, можно отнести приучение ребенка к новым обстоятельствам, свободы, ощущение комфорта, и удовольствия от процесса взаимодействия. Для этого занятие должно восприниматься как развлечение, совместная игра педагога с ребенком. У ребенка с тяжелыми нарушениями речи, нет быстрого переключения от одного вида деятельности к другой, поэтому первоочередной задачей, должно быть сбалансирование или уравнивание процессов торможения и возбуждения, для этого используются специальные упражнения для моторной активности, переключаемости, развитие зрительного, слухового, слухоречевого внимания, представлены в Приложении 1.

Развития сенсорной сферы предполагает: формирование зрительного сосредоточения на игрушке, находящиеся у педагога или у ребенка в руке, совершать элементарные исследовательские действия (рассматривания, сжимание, переключивание, поворачивание и пр.). Учиться удерживать предмет двумя руками, переносить предмет, ходить по просьбе педагога по направлению к игрушке.

Работа с ребенком включает, развитие мелкой моторики, обучение подражанию, закрепление умения захватывать предметы щепотью и производить с ним предлагаемые педагогом действия.

Закрепление умений ребенка использовать информацию, полученную в ходе обследования предметов при одевании, умывании и других бытовых действий.

Индивидуальные занятия с ребенком включают: находить предметы с заданным признаком среди нескольких, выстраивать серийный ряд (по величине) из 3-4 предметов, закреплять представления в ходе дидактических игр, действия с разборными игрушками, выполнять простые постройки из детского строителя по показу педагога, используя разные детали. При работе

с бумагой учить составлять из готовых геометрических форм узор в полосе, предметную аппликацию, использовать сенсорную информацию в процессе хозяйственно-бытового труда (поливать комнатные цветы, правильно сервировать стол в соответствии с количеством детей).

При отборе содержания коррекционной работы основными принципами были; доступность обучения, последовательность, систематичность, научность, учет индивидуальных возможностей ребенка.

Для индивидуальной работы с Ваней Е., порционно были взяты методики коррекционной работы по системе М. Монтессори, Е.А. Стребелевой, Е.А. Екжановой, Г.А. Урунтаевой, материалы для коррекционной работы были адаптированы с учетом индивидуальных особенностей ребенка, а также изменены способы их предъявления ребенку.

Основной формой организации обучения ребенка явилось занятие. При этом занятия проводились индивидуально, поскольку именно это создает возможности установления наиболее тесного эмоционального контакта между ребенком и педагогом, а также имеется возможность отрабатывать под контролем педагога определенный навык.

Для привлечения и удержания внимания ребенка на занятиях педагогом использовались различные приемы, использовались игрушки, ранее не виденные ребенком, использовали необычные действия и игрушками, прядки, озвучивание. Жестами указывалось ребенку («посмотри», «возьми», «погладь» и пр.), способствовало тому, что ребенок начинал рассматривать предмет, совершал с ним некоторые исследовательские действия.

Каждый вид занятия имеет терапевтические результаты (уменьшение страхов и агрессии, коррекция сенсорной и моторной сферы, улучшение внимания и т.д.), и учебные результаты (усвоение необходимых навыков).

Комплексный подход включает, коррекционные занятия с логопедом, дефектологом, психологом, а также игровое взаимодействие, средствами искусства и творческое развитие, театральная деятельность, коррекция

средствами музыки, а также включение родителей в процесс коррекционной работы с ребенком дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

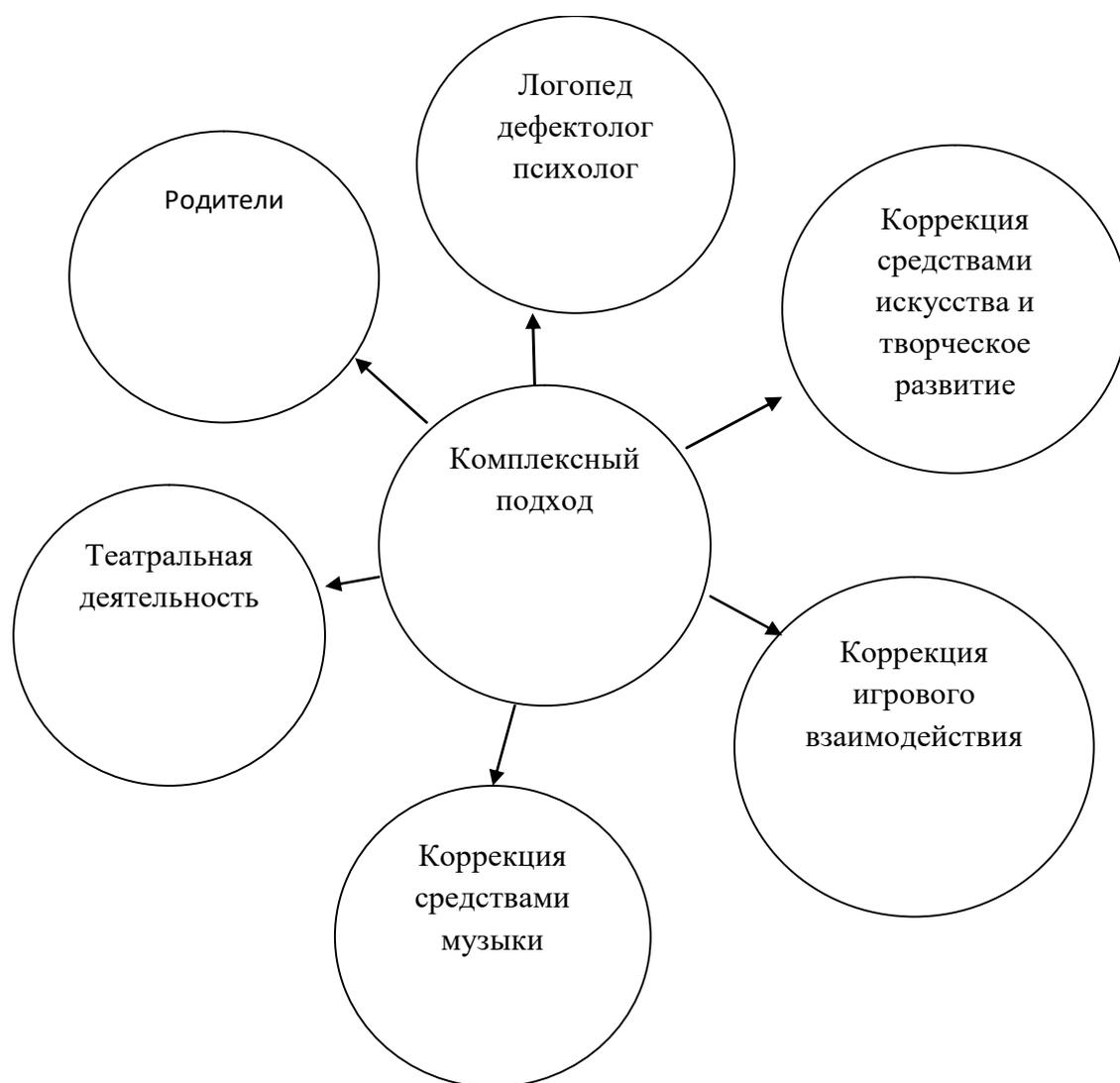


Рисунок 3 – Комплексный подход формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией

В коррекционно-воспитательной работе с детьми дошкольного возраста с сенсомоторной алалией большое значение имеет музыкальное воспитание, что способствует совершенствованию восприятия, слухового внимания и памяти, оптико-пространственного представления и навыка, общую и мелкую моторику, мимику лица, чувства ритма и темпа в

движениях, а также воспитывать необходимые личностные и волевые качества, представлены в Приложении 5 [100].

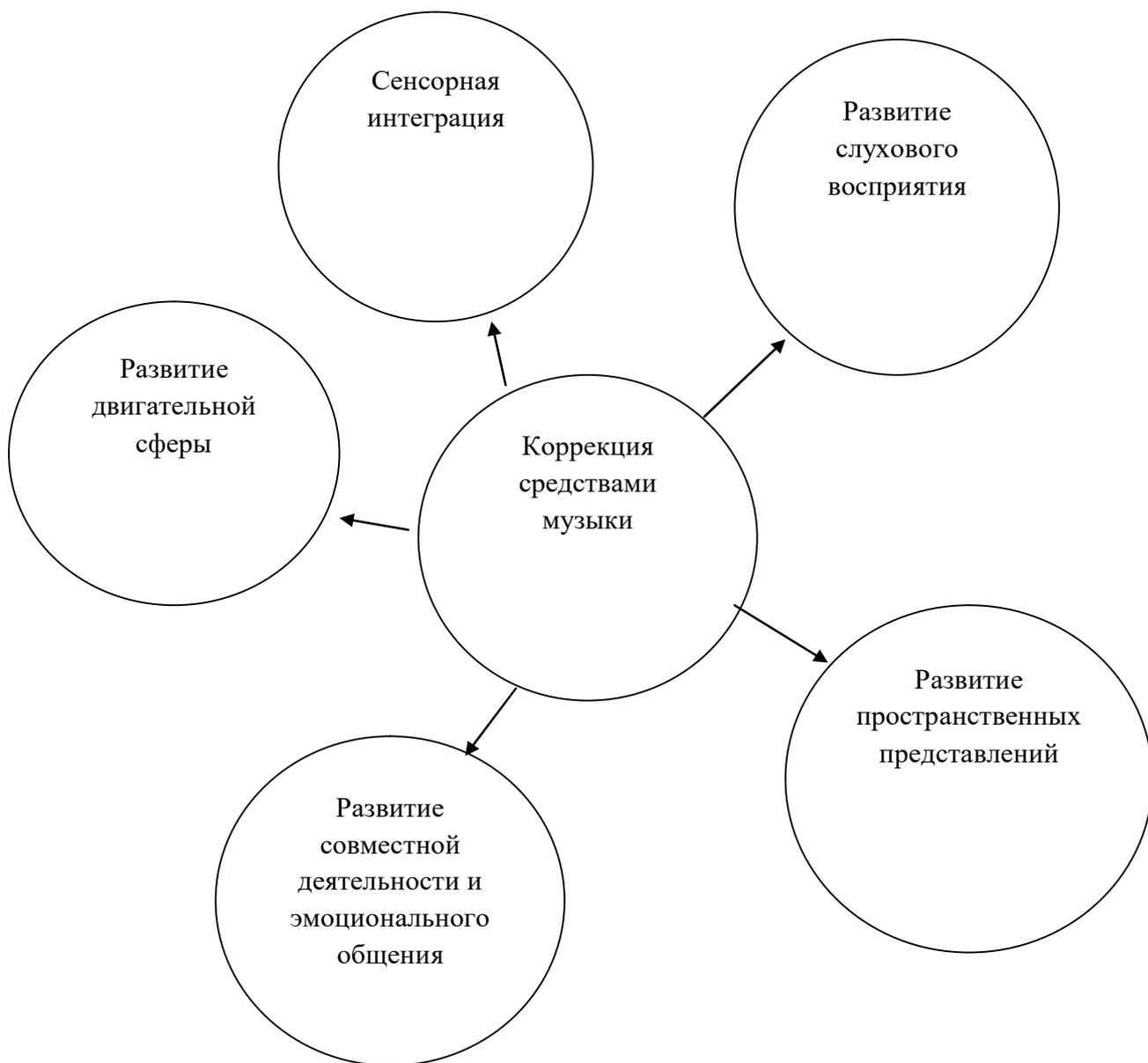


Рисунок 4 – Коррекция средствами музыки

На музыкальных занятиях возможно приобретение новых коммуникативно-речевых и академических навыков (счета, понятия «право – лево» и др.). Педагог может играть на разных инструментах: фортепиано, гитаре, флейте, а также петь. Ребенку предлагаются различные детские музыкальные инструменты: маракасы, дудочки, колокольчики, бубен,

барабан, ложки, флейты и др. Во время выполнения различных заданий и игр ребенок слышит разные звуки и видит, какие инструменты их издают. Постепенно он начинает различать различные инструменты по звучанию, у него появляются любимые инструменты. У детей развивается способность угадать, на каком инструменте играет педагог, ориентируясь по слуху. Таким образом, с помощью музыкальных средств ребенок учится различать неречевые звуки, локализовать звук в пространстве, определять источник звука, соотносить инструмент и его звучание. Развитие неречевого слухового восприятия часто является одной из первых задач, которую ставит перед собой логопед, начиная работать с ребенком.

На коррекционных занятиях с ребенком ходят под музыку вместе с ребенком и останавливаются, когда музыка замолкает, развивает в ребенке чувство ритма и слуховое восприятие. Это упражнение требует от ребенка определенного представления о своем теле и его возможностях. Сочетание движений с музыкой координирует работу мышечной системы у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией. Сначала ребенок хаотично передвигается по помещению, отвлекается на все предметы, которые привлекают его внимание. Когда ребенок освоился в пространстве помещения, он начинает двигаться так, как предлагает педагог: чередует ходьбу и бег, садится на стул в определенном месте, ложится на пол и т.п.

Такие музыкальные занятия в определенной степени напоминают занятия, которые проводятся в детских садах с музыкальным руководителем, однако в коррекции активности средствами музыки педагоги ставят совсем другие задачи перед детьми, имеющими нарушения развития. Упражнения используют как средство для достижения коррекционных и учебных целей, соответствующих психолого-педагогическим параметрам каждого конкретного ребенка. Многие дети с сенсомоторной алалией имеют такие серьезные проблемы, что не могут даже освоить программу младшей группы детского сада [98].

Материнское пение занимает особое место в развитии ребенка с сенсомоторной алалией. Ее голос – это главный и уникальный «музыкальный инструмент». Пение матери является для ребенка сильным эмоциональным стимулом, на который он реагирует активными действиями. В отношении музыкального материала для занятий с ребенком с сенсомоторной алалией, благоприятными являются народные мелодии и песни. Их музыка выразительна, доступна для исполнения, дает большую возможность для импровизации, а текст песен содержит позитивную информацию об окружающем мире. Много детских песен, написанных известными авторами, также подходят для музыкальных игр и занятий для детей с сенсомоторной алалией. Большое значение имеют колыбельные песни, они существенно гармонизируют центральную нервную систему ребенка, уравнивают процессы возбуждения и торможения[98].

Ребенок с сенсомоторной алалией, как правило, требует иных подходов, поскольку недостаточно владеет речью или совсем не владеет речью и недостаточно использует ее для коммуникации, имеет низкий уровень психического развития. В таких случаях педагог должен использовать невербальные средства коммуникации.

Музыка позволяет своеобразно познавать и оценивать действительность, развивать творческий потенциал, способствует самопознанию и самовыражению. Музыкальное искусство способствует активизации умственных способностей, качественному изменению процессов восприятия, памяти, внимания. Сочетание музыки и движений совершенствует моторику, делая движения плавными, ритмичными, координированными, выразительными.

Музыка используется в коррекционно-развивающей работе со всеми категориями детей, имеющими нарушения в развитии (Н.Г. Александрова, И.Г. Багрова, Г.А. Волкова, В.А. Гринер, И.Ю. Левченко, Е.В. Шереметьева, и др.). Однако исследований, изучающих возможности использования

музыкального воздействия на детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, недостаточно.

Игра на разных музыкальных инструментах, музыкальные игры и танцы способствуют развитию координации движений, общей и мелкой моторики, формированию у ребенка внутреннего контроля над своими действиями. На первых этапах ребенок с сенсомоторной алалией учится играть только на простых инструментах (маракас и погремушка), в дальнейшем ребенку можно предложить большее количество разнообразных инструментов, многие из которых требуют от него более развитой моторики и координации движений, ребенок начинает не просто трясти игрушкой, а стучать, попадая палочкой по барабану. Со временем ребенок учится оперировать инструментами, которые требуют активного участия двух рук, навыков тонкой моторики (ложки, треугольник и др.). Усложняются и общие движения, в которых участвует все тело ребенка.

Музыкально-логопедический блок Е.В. Шереметьевой, рассчитанный на детей более раннего возраста и применяемый для предупреждения отклонений речевого развития, возможно, применять для детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, так как основные методы и приемы данного блока включают:

- подкрепление коммуникативного жеста соответствующим словом и музыкальным сопровождением.
- вызывание подражания слову взрослого.
- маркирование начала и окончания процесса движения словом.
- сопровождение движения ритмизованным текстом

На коррекционных занятиях с Ваней Е., использовались два музыкальных инструмента маракас и погремушка, Ваня Е., учился воспринимать разные звуки и угадывать, что в данный момент звучит. Вначале звучал один инструмент маракас, а потом другой погремушка, которые затем прятались за спину взрослого, и снова звучали поочередно, ребенок при этом уже не видел инструменты. Ваня Е., отгадывал и показывал

рукой, какой инструмент звучит, ему нужно было отличить маракас от погремушки. Такое занятие проводилось в самом начале индивидуальной коррекционной работы, как Ваня Е., заходил в кабинет.

Таким образом, при правильном подборе музыки на коррекционных занятиях, можно влиять на психофизиологический уровень активности организма у ребенка. С помощью музыкальных занятий у ребенка с сенсомоторной алалией формируются навыки ходьбы, бега, сидеть на стуле, развиваются пространственные представления, внимание, что очень важно для следующих этапов коррекционной работы.

Инновационным методом для развития детей с сенсомоторной алалией, в том числе речи, является метод сенсорной интеграции [5].

Сенсорной интеграцией называют упорядочивание ощущений, которые потом будут как-либо использованы. Именно ощущения дают нам данные о физическом состоянии нашего тела и окружающем мире. Чтобы ребенок получил новый и необходимый ему сенсорный опыт, а также произошла активизация его речевого развития, достаточно активно используются различные сенсорные игры и упражнения, сенсорные коробки [5,76]. Известно, что игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, нарушение формирования и развития игровых навыков приводит к дальнейшему искажению психического развития ребенка [45].

Игровая коррекция может способствовать решению следующих задач: учебных (получение и развитие навыков моторных, речевых, коммуникативных, социальных, академических), коррекционных (развитие внимания, памяти, развитие пространственных представлений), терапевтических (преодоление тревожности, агрессии, страхов и др.), представлены в Приложении 3 [72].



Рисунок 5 – Коррекция игрового взаимодействия

В общей системе коррекционно-воспитательной работы детского учреждения особая роль принадлежит тем видам деятельности, которые вызывают у детей повышенный интерес и эмоционально-положительное отношение к себе. К ним, прежде всего, относится коррекция средствами искусства и творческое развитие, представлены в Приложении 4 [63].

Общий принцип спонтанных приемов работы дают возможность уменьшить негативное влияние некоторых отдельных дефицитов психических процессов и создать ситуацию успеха и у ребенка, и у его семьи. Ребенок создает продукт жизнедеятельности («каракули» на бумаге, скомканная бумага, смятый пластилин), который потом вместе с педагогом «узнается», т.е. определяется, на что это похоже и дорабатывается (дорисовываются детали, смятая бумага приклеивается на лист и т.д.).

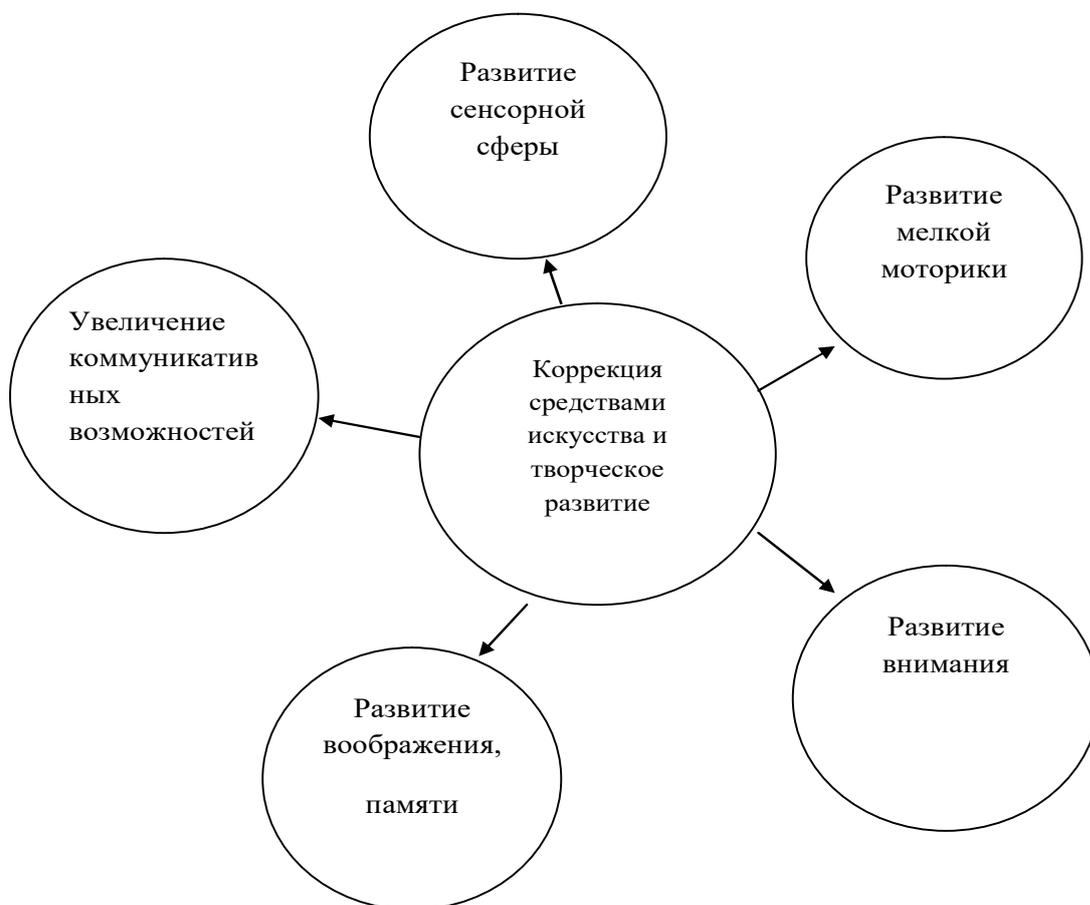


Рисунок 6 – Коррекция средствами искусства и творческое развитие

В коррекционной работе с детьми, театральная деятельность, также может способствовать развитию ребенка. Занятия с Ваней в этом направлении не проводились из-за ограниченности по времени и носили рекомендательный характер для родителей.

В коррекционную работу с ребенком необходимо включать родителей, сообщать им о результатах обследования ближайших и отдаленных целях коррекции, с родителями должна проводиться предварительная работа по разъяснению значимости развития личностных качеств - доброты, терпения, внимания, усидчивости, умения подчиняться требованиям.

Это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу. Основной задачей родителей является

создание необходимого эмоционального фона, формирование навыков общения, их участие является мощным стимулятором в процессе развития ребенка.

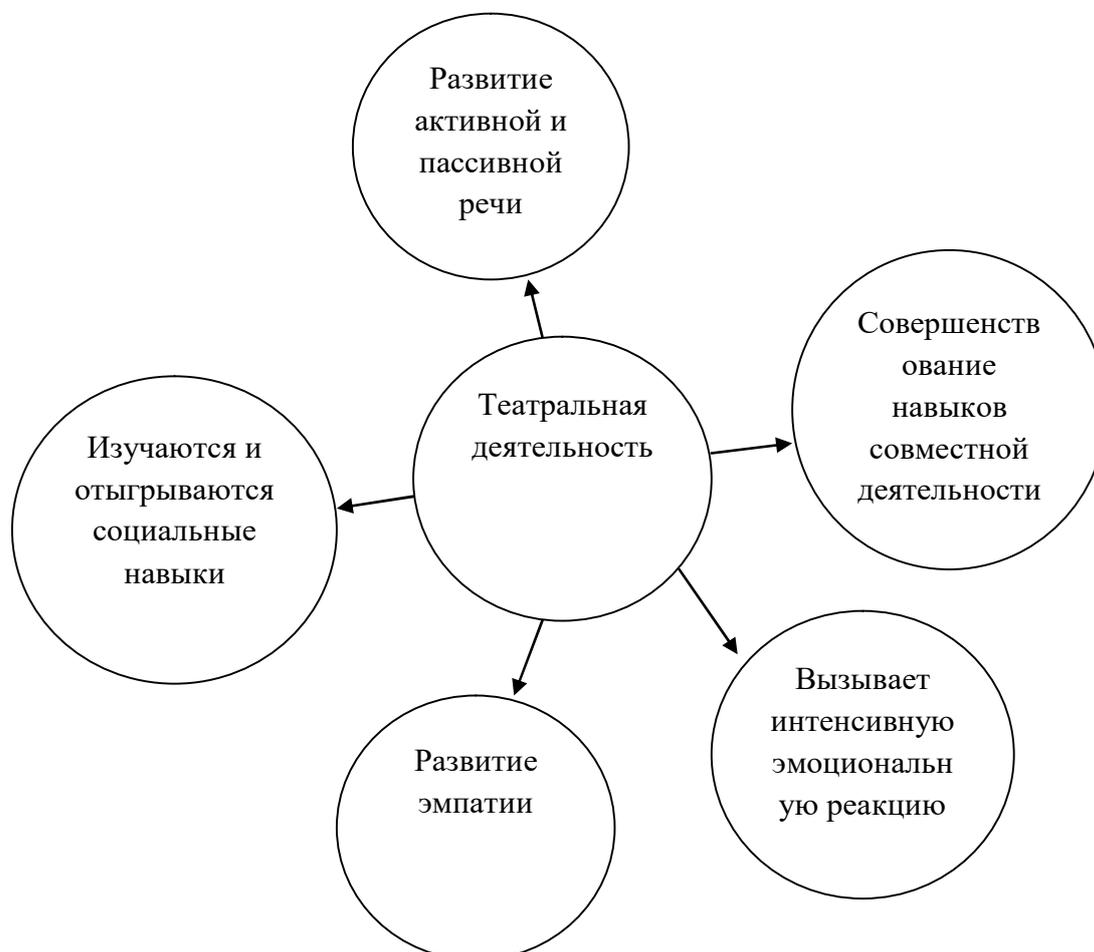


Рисунок 7 – Коррекция средствами театральной деятельности

Таким образом, коррекционная работа по формированию сенсорных навыков у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией проводилась с учетом индивидуальных особенностей ребенка и включала; академические навыки (постепенно приучать сидеть за столом и выполнять задания), развитие внимания (речевых и неречевых звуков), формирование указательного взгляда, сенсорное развитие. Действия, направленные на выявление свойств и качеств предметов (цвета, формы, величины).

Работа по формированию представлений о величине, происходила в определенной последовательности. Сначала формировались представления о

величине как пространственном признаке предмета. Во время коррекционного обучения у ребенка формировалось представление об абсолютной величине предметов; большой - маленький. Ребенок вместе с экспериментатором учился выделять данный признак (величину), специальными приемами обследования; наложением и приложением. При формировании представлений о геометрических фигурах и форме предметов внимание уделялось обучению ребенка приемам обследования форм осязательно-двигательным путем, под контролем зрения и словесным сопровождением экспериментатора. При формировании представления о форме предметов, сначала использовались геометрические тела, т.к. более знакомы ребенку (шар-мяч, куб-кубик). Геометрические фигуры в реальном предметном мире встречаются очень редко. Геометрические тела и предметы, имеющие форму геометрических тел, представляет с собой удобный материал для обследования, их можно взять в руки (прокатить шар).

Формирование представлений о цвете предметов требовали особого внимания, поскольку цвет является тем свойством предмета, который нельзя обследовать во внешнем плане рукой, жестом, как при обследовании величины или формы предмета. Поэтому формирование представлений о цвете происходило путем фиксации внимания ребенка. В начале обучения учились выделять цвет путем соотнесения предметов между собой, учились различать на занятиях по два цвета (красный и желтый, черный - белый). В дальнейшем ребенку показывали предмет определенного цвета, и предлагалось выбрать такой же, как у взрослого.

Экспериментальное обучение включало, формирование зрительной и тактильной чувствительности, слуховое восприятие, развитие моторики, пространственных представлений, развитие артикуляционного аппарата, обучение игре, рисовать и дорисовывать (геометрические фигуры), ознакомление с окружающим, развитие движений, представлены в Приложении 2.

Для занятий с ребенком дошкольного возраста с сенсомоторной алалией использовались дидактические игрушки: игрушки для нанизывания (кольца для сбора пирамидки), дидактические игрушки, состоящие из геометрических фигур – вкладыши, подбор по цвету и форме, народные сборно-разборные дидактические игрушки (матрешка для подбора по величине и закрепления навыка группировки). Использовались доска Сегена и Монтессори материалы для проведения тренировочных упражнений.

Характеризуя методы и приемы экспериментального обучения, необходимо отметить, что обучение носило наглядно-действенный характер. При этом экспериментатор проявлял максимальную активность, демонстрируя ребенку игрушки и пособия, сопровождая свои действия эмоциональными восклицаниями. В конце каждого занятия ребенок получал подарок в виде наклейки и конфеты.

### 3.2 Итоги коррекционной работы

Экспериментальная работа проводилась с 2018 - по 2020 год с ребенком дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Во время экспериментального обучения проводилась коррекционно-воспитательная работа, направленная на накопление и расширение сенсорного опыта ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, с учетом индивидуальных особенностей ребенка и включала формирование: академических навыков (постепенно приучать сидеть за столом и выполнять задания), развитие внимания (речевых и неречевых звуков), формирование указательного взгляда, сенсорное развитие. Формирование действий по обследованию предметов, формирование представлений о цвете, форме, величине предметов.

Индивидуальная работа проводилась три раза в неделю с использованием отобранного комплекса игр и упражнений, а также практических рекомендаций по их использованию. Упражнения комплекса были рекомендованы педагогам в организации воспитательно-

образовательной работы, режимных моментов, родителям для использования упражнений с ребенком дома.

После экспериментального обучения в декабре 2019 года была, проводилась повторная диагностика с использованием ранее применяемых методик, целью которой было выявление особенностей реагирования ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, на предметы, различающиеся по внешним характеристикам (озвученности, цвету, форме, величине).

Результаты изучения, особенностей реагирования ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией на предметы, отличающиеся по своей звучности (погремушка и маракас), показали, что произошли заметные изменения реакций: познавательных, эмоциональных, речевых данное задание стало сопровождаться вокализацией. Ваня начал узнавать озвученные игрушки и показывать жестом, какая игрушка звучит, при этом игрушки также, как и в первом диагностическом исследовании находились за спиной взрослого. Реакция ребенка на озвученную игрушку, после обучения повысило характер ориентировочно-исследовательских действий совершаемые ребенком с озвученной игрушкой. Так можно отметить, увеличение таких действий, как захват игрушки, выслушивание, встряхивания, постукивания и обследования частей.

Необходимо отметить, что увеличилось количество действий, которые направлены непосредственно на обследование формы предметов: рассматривание, захват, обследование частей предмета, приложение, поворачивание. Именно увеличение этих действий в большей мере отмечено в результате проведенного экспериментального обучения.

При рассмотрении характера зрительных реакций, можно отметить увеличение фиксированных зрительных реакций. Только с помощью длительных и однообразных упражнений, многократных повторений, удастся выработать у ребенка с сенсомоторной алалией навыки.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине предмета у ребенка дошкольного возраста, с сенсомоторной алалией после проведенного экспериментального обучения

Имя ребенка	Номера заданий					
Ваня Е.	№1	№2	№3	№4	№5	№6
результат	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий

По данным таблицы видно, что после проведенного экспериментального обучения результаты остались на низком уровне.

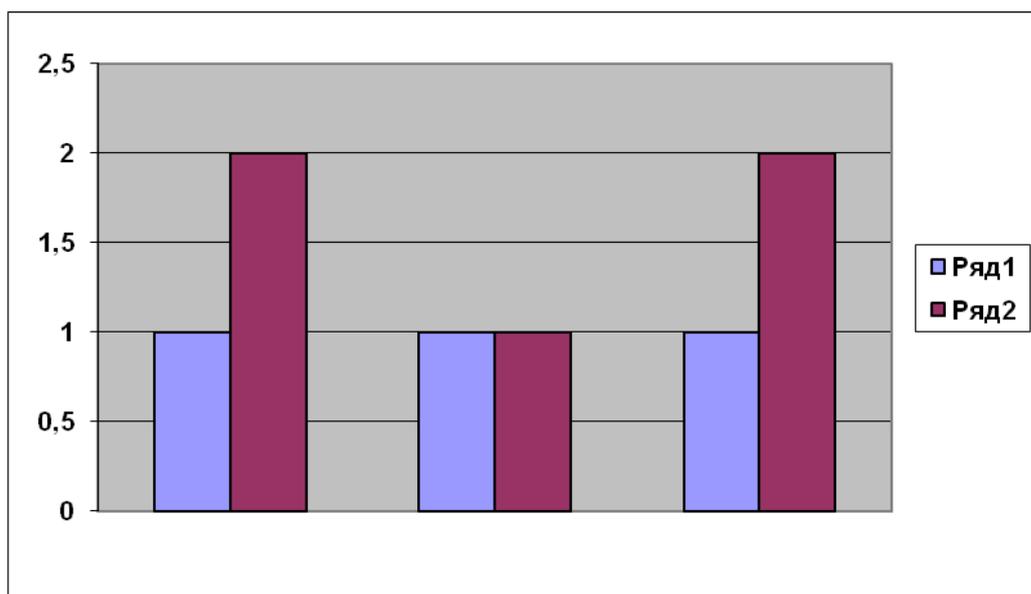


Рисунок 8 – Распределение уровня сформированности представлений цвета, формы и величины предмета у ребенка дошкольного возраста, с сенсомоторной алалией после проведенного экспериментального обучения.

При выполнении задания №1, разложить кружочки по цветам в коробочку по образцу, Ваня Е., смог самостоятельно найти два цвета желтый и красный, положить в коробочку остальные цвета выполнялись вместе с экспериментатором. За время проведения коррекционной работы ребенок освоил два цвета.

Задание №2, с цветными кубиками, нужно было также, как и в первом диагностическом исследовании, найти такой же кубик, как у экспериментатора, предлагалась жестовая инструкция и многократное повторение задания. С данным заданием ребенок справился вместе с экспериментатором, кубики желтого и красного цвета Ваня Е., нашел самостоятельно.

Задание №3, Вани Е., необходимо было разложить 4 картинку - мяч, машинку, мишку, пирамидку, в соответствие рамки с прорезями. Задание выполнялось вместе с экспериментатором, ребенок, как и в первом диагностическом исследовании начал долго крутить картинку в руках, рассматривать рамки, вкладывать картинку в рамки очень быстро, но вместе с тем, небрежно, не совмещал картинку с пазами. Лишь одну картинку мяча Вани удалось правильно соотнести с рамкой.

Задание №4, нужно было заполнить рамки с прорезями геометрическими фигурами соответствующей формы. С данным заданием ребенок справился с помощью экспериментатора, первая часть задания предполагала действие с двумя геометрическими фигурами: кругом и квадратом, на повторном диагностическом исследовании ребенок, также не смог с первого раза соотнести с рамкой геометрические фигуры, лишь выполнив не сколько раз вместе с экспериментатором, Ваня смог соотнести рамку с формой.

Задание № 5, величина предметов, Ваня Е., как и в первом диагностическом исследовании, справлялся с помощью экспериментатора, при собирании матрешки, возникли трудности сопоставления большой и маленькой матрешки, собирал самих матрешек Ваня Е., с удовольствием пытался разобрать и собрать матрешку.

Задание № 6, на один стержень нужно было собрать пирамидку из трех колец, пирамидка из трех колец была собрана, также с большим интересом, как и в первый раз, но снова в неправильной последовательности колец

пирамидки. Увидев сам стержень пирамидки, Ваня Е., сразу начинал вдевать кольца.

Таким образом, после экспериментального обучения у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, отмечаются положительные изменения реакций на предметы, отличающиеся по внешним признакам. Увеличились познавательные реакции на цвет предметов, форму и их величину, озвученность.

### **ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ**

Анализ данных, полученных в ходе проведения повторного психолого-педагогического эксперимента, позволяет сделать вывод. После проведенного специально организованного обучения с ребенком дошкольного возраста с сенсомоторной алалией, заметно улучшились

академические навыки, ребенок стал более спокойно сидеть за столом и выполнять задания.

Увеличилось количество действий, которые направлены непосредственно на обследование предметов: рассматривание, захват, обследование частей предмета, приложение, поворачивание. Можно отметить увеличение фиксированных зрительных реакций.

Необходимо отметить, значительные изменения реакций, на предметы, отличающиеся по своей озвученности, Ваня Е., начал отличать звучание погремушки от маракаса.

Формирование представлений о цвете предметов требовали особого внимания, поскольку цвет является тем свойством предмета, который нельзя обследовать во внешнем плане рукой, жестом, как при обследовании величины или формы предмета. Формирование представлений о цвете очень длительный процесс обучения, так как требует зрительного восприятия, внимания. За период экспериментального обучения Ваня Е., научился различать два цвета желтый и красный, две геометрические фигуры круг и квадрат.

Для занятий с ребенком использовались дидактические игрушки: игрушки для нанизывания (кольца для сбора пирамидки), дидактические игрушки, состоящие из геометрических фигур – вкладыши, подбор по цвету и форме, народные сборно-разборные дидактические игрушки (матрешка для подбора по величине и закрепления навыка группировки). Матрешка и пирамидка вызывали у Вани большой интерес на повторном диагностическом исследовании, собрать матрешку ребенок смог самостоятельно, но сложить матрешку и пирамидку в правильной последовательности учитывая величину матрешек и колец пирамидки, ребенок пока затрудняется, даже после проведенного экспериментального обучения. Любые упражнения должны вводятся постепенно, например, чтобы обучить игре в мяч, сначала надо поиграть с воздушным шариком.

В целом по результатам экспериментального обучения, необходимо отметить, что ребенок дошкольного возраста с сенсомоторной алалией остался в рамках низкого уровня и после проведенного экспериментального обучения, с незначительными положительными изменениями, что свидетельствует о том, что ребенок способен к обучению и требует индивидуального комплексного подхода, а также более длительного периода обучения.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что несформированность или отставание в развитии любого психического процесса или психической функции оказывает

отрицательное влияние на все становление личности ребенка в целом. Настоящее исследование показало своеобразие в формировании сенсорных навыков у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Исследования, посвященные проблеме формирования и развития сенсорных процессов у детей касаются преимущественно детей с умственной отсталостью, глухих, слабослышащих, с нарушением зрения (А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, О.П. Гаврилушкиной, Л.А. Дружинина, Т.А. Дорофеевой, Е.А. Екжанова, А.А. Катаева, Л.И. Плаксиной, Л.И. Рудаковой, Е.А. Стребелева и др.).

Ребенку с сенсомоторной алалией характерно наличие разрыва между значением и звучанием слов, и, как следствие, нарушение понимания речи окружающих. Ребенок не понимает речь, не пользуется ею, что приводит к сопутствующим нарушениям, трудностям контакта, искажению зрительного восприятия и отсутствию связи с окружающим, задержки интеллектуального развития и т.д. Без речи невозможно полноценное формирование представлений. Неполюценно происходит усвоение эталонов и их систем. Отсутствие слова ведет также к прямому забыванию, к смещению знаковых и незнаковых свойств, к смещению близких свойств. Отсутствие речи отражается также на включении восприятия и более широкую деятельность.

В процессе исследования, было обнаружено, что при отсутствие речи можно добиться результатов в формировании сенсорных навыков у ребенка с сенсомоторной алалией. Неполюценность развития восприятия, отсутствие ориентировки на свойства и отношения объекта, не позволяет выделить один объект и отношение его с другими объектами. В результате значительный разрыв между пониманием функционального назначения предметов и реальным овладением предметным действием, а также замедленный темп овладения сенсорными навыками у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №153

г. Челябинска». Исследование проводилась по изучению формирования сенсорных навыков у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

С целью определения содержания комплексного подхода в формировании сенсорных навыков у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией.

После изучения литературных источников по проблеме исследования формирования сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией были выделены следующие педагогические условия: необходимость организации специальной работы по развитию сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией; использование индивидуального подхода в работе по формированию сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией; учет возрастных особенностей детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией; создание положительного эмоционального фона, обогащение чувственного опыта детей с сенсомоторной алалией; создание мотивационного фона, способствующего усвоению детьми сенсорных навыков; создание благоприятного психологического микроклимата, как в семье, так и в дошкольном образовательном учреждении; использование комплексного подхода по формированию сенсорных навыков у детей с сенсомоторной алалией, с применением современных технологий, игровых форм работы; применение специальных методов и приёмов в обучении детей с сенсомоторной алалией; особый подбор наглядного материала; взаимодействие учителя-логопеда, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и родителей в работе с детьми дошкольного возраста с сенсомоторной алалией; повышение профессионального роста педагогов в вопросах развития сенсорной сферы детей дошкольного возраста; участие родителей в работе детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией. Работа с ребенком с данной формой

алалии, также показала, что во многом требует отхода от традиционных способов.

Предложенные условия формирования сенсорных навыков у детей были апробированы в ходе проведённой экспериментальной работы. В результате реализации выделенных нами условий произошли качественные изменения в развитии формирования сенсорных навыков.

Для ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией каждый шаг важен, поскольку даже приобретение нового вида ориентировочно-исследовательского действия требует специального продолжительного обучения. Успехи, достигнутые ребенком с сенсомоторной алалией, являются значительными для него, но по сравнению с нормальным развитием оказываются очень скромными. Опыт общения с взрослыми является главным источником оценочных воздействий, под влиянием которых у ребенка с сенсомоторной алалией возникает отношение к реальному миру, самому себе, другим людям. Опыт общения со сверстниками отражает их недостаточное понимание, как собственного внутреннего мира, так и внутреннего мира другого человека. Поэтому идет копирование внешнего поведения старших и сверстников.

По результатам итогового контроля можно отметить, незначительные улучшения показателей сенсорных навыков у ребенка дошкольного возраста с сенсомоторной алалией. Незначительные результаты данного исследования, объясняются относительно непродолжительным периодом проведения экспериментального обучения, а также степенью тяжелого нарушения речи и общего состояния ребенка, что способствовало усложнению диагностического исследования, а также экспериментального обучения ребенка.

Следовательно, гипотеза о том, что формирование сенсорных навыков у детей дошкольного возраста с сенсомоторной алалией в процессе обучения будет более эффективно при использовании комплексного подхода, с учетом особенностей развития данной категории детей, нашла свое подтверждение.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] :/ Борис Ананьев. – Москва : Наука, 2001. – 277 с.
2. Андреева, А. А. Влияние творческо-продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников с сенсорными нарушениями :Психолого-педагогический журнал Гаудеамус[Текст]/ А. А. Андреева, С. Н. Исаева, А. В. Можейко //ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»– 2015. – № 1. – С. 121–126.
3. Андриевская, О. А. Сенсорная интеграция, как психокоррекционный метод в работе с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими психологические, поведенческие и речевые нарушения:Таврический журнал психиатрии [Текст]/ Ольга Андриевская //– 2015. – Т. 19, № 4(73). – С. 30–34.
4. Антропова, Л. К. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем : учеб.пособие для вузов[Электронный ресурс] /Людмила Антропова. – Новосибирск : НГТУ, 2011. – 70 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/546708>, по паролю. – Загл. с экрана.
5. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития: с практическими рекомендациями для родителей и специалистов[Текст] /Э.Джин Айрес. 5-е изд.–Москва: Теревинф издательство,2017.– 272с.
6. Битова, А.Л. Сенсорная алалия. Пути преодоления : конгресс по детской психиатрии[Текст]/ А.Л.Битова, Е.Н. Сафронова// Материалы конгресса 25–28 сентября 2001г. – стр.20
7. Баряева, Л. Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми [Текст]/ Л. Б. Баряева и др. // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 56–58.
8. Бахтигузина, С. А. Связь сенсорного и речевого развития. Думаю, чувствую и говорю. Обучение и воспитание: методики и практика[Текст] / Светлана Бахтигузина. – 2013. – № 4. – С. 53–57.

9. Большакова, С.Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход [Текст]/Светлана Большакова. – Москва: Грифон, 2019. –256с.
- 10.Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] : учебник для ВУЗов /Лев Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
- 11.Васильева, В.С. Коррекция нарушений речи у старших дошкольников с ОНР [Текст] :метод. пособие/ А.А. Абрамовских, В.С. Васильева.– Изд. 2 перераб. и доп. – Челябинск: Цицеро, 2015.–139с.
- 12.Вартанян, И. А. Высшая нервная деятельность и функции сенсорных систем [Текст]: учеб.пособие / Инна Вартанян. – Санкт-Петербург : НОУ «Ин-т спец. педагогики и психологии», 2013. – 108 с.
- 13.Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет.сада[Текст]/ Л. А. Венгер, Н. Б. Венгер,Э. Г. Пилюгина. – Москва : Просвещение, 1988. – 143 с.
- 14.Венгер, А. Л. Клиническая психология развития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры[Электронный ресурс] / А. Л. Венгер, Е. И. Морозова. – Москва : Изд-во Юрайт, 2018. – 312 с. – Режим доступа:<https://www.biblio-online.ru/book/klinicheskaya-psiholgiya-razvitiya-414963>, свободный. – Загл. с экрана.
- 15.Венгер, А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности :учебно-методическое пособие [Текст]/ АлександраВенгер. – Москва : Просвещение, 1972. – 168 с.
- 16.Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточность: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Ю. В. Андрухович, Е. Ф. Войлокова, Л. Ю. Ковалева. – Санкт-Петербург, 2005. – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/6/0208/6\\_0208-2.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/6/0208/6_0208-2.shtml#book_page_top), свободный. – Загл. с экрана.
- 17.Вопросы сенсорного восприятия: сб. науч. тр. [Текст]/ ред.кол.: И. А. Рыбин (отв. ред.) и др. – Свердловск : Изд-во Урал.ун-та, 1987. – Вып. 2. – 155 с.

- 18.Галушкина, Е. В. Значение рисования, лепки и аппликации для всестороннего воспитания и развития ребенка-дошкольника [Текст]/ Н. М. Ахмерова,Е. В. Галушкина // Актуальные вопросы современного образования. – 2015. – № 7. – С. 36–40.
- 19.Генезис сенсорных способностей: метод. указания [Текст]/ Л. А. Венгер, и др. ; под ред. Л. А. Венгера ; Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1976. – 256 с.
- 20.Грищенко, Т. А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях :метод.пособие [Электронный ресурс] / Татьяна Грищенко. – Москва :Владос, 2014. – 98 с. – Режим доступа: <http://biblio.litres.ru/t-a-grischenko/sensornoe-razvitiie-detey-na-zanyatiyah-v-specialnyh-korrekcionnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-18795474/>, по паролю ЭБС «ЛИТРЕС».– Загл. с экрана.
- 21.Грищенко, Т. А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального и инклюзивного образования: метод.пособие [Текст]/ Т. А. Грищенко. – Москва :Владос, 2017. – 95 с.
- 22.Диагностика умственного развития дошкольников [Текст]/ под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – Москва : Педагогика, 1978. – 248 с.
- 23.Дошкольное воспитание аномальных детей: кн. для учителя и воспитателя [Текст]/ под ред. Л. П. Носковой. – Москва : Просвещение, 1993. – 223 с.
- 24.Дружинина, Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения:методические рекомендации [Текст]/ Л.А.Дружинина и др.; науч.ред. Л.А.Дружинина. – Челябинск:Алим, изд-во Марины Волковой, 2008.–144с.
- 25.Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей" авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика: пособие для психолого-педагогических комиссий [Текст]/ С. Д. Забрамная, О.В. Боровик.– М.: Владос, 2003 – 32 с.

- 26.Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб.для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов[Текст] / Софья Забрамная. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 98с.
- 27.Екжанова, Е. А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта[Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 1–15.
- 28.Ельцова, И. А. Сенсорное воспитание детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития с использованием элементов методики Монтессори:Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология [Текст]/ Ирина Ельцова //материалы междунар. науч.–практ. конф. / Морд.гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсеева ; под ред. Н. В. Рябова. – Саранск : МГПИ им. М. Е. Евсеева, 2017. – С. 376–383.
- 29.Жигорева, М. В. Психологические аспекты помощи детям со сложными нарушениями развития [Текст]/ МаринаЖигорева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 4. – С. 70–76.
- 30.Зверева, И. В. О роли сенсорного развития детей дошкольного возраста с ДЦП :Молодежь Сибири – науке России: материалы междунар. науч.-практ. конф.[Текст]/ Ирина Зверева. Красноярск. Сиб. ин-т бизнеса, управления и психологии. – Красноярск, 2018. – С. 60–62.
- 31.Катаева,А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно отсталых)[Текст]:дис. ...доктора психол.наук: 19.00.10:Катаева Александра Абрамовна.– Москва, 1977. – 363с.
- 32.Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб.для студентоввузов, обучающихся по пед. спец. [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва :Владос, 2001. – 206 с.
- 33.Каюрова, В. Г. Актуальность сенсомоторного развития ребенка в условиях инклюзивной практики :Преимственность в образовании[Текст]/ В. Г. Каюрова // – 2018. – № 17. – С. 323–338.

34. Киреева, З. А. Психология познавательных процессов : учеб. пособие [Текст] / Зоя Киреева. – Москва : ИНФРА-М, 2016. – 135 с.
35. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие [Текст] / Улла Кислинг ; под ред. Е. В. Ключковой ; – Изд. 7-е. – Москва : Теревинф издательство, 2017. – 236 с.
36. Коган, Б. М. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Б. М. Коган, К. В. Машилов. – Москва : Аспект Пресс, 2011. – 384 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8873.html>, по паролю ЭБС IPRbooks. – Загл. С экрана.
37. Кондакова, Н. А. Развитие восприятия пространства в старшем дошкольном возрасте [Текст] / Н. А. Кондакова // Вестник экспериментального образования. – 2016. – № 6 (9). – С. 43–58.
38. Конева, О. Б. Общая психология : учеб. пособие [Текст] / Оксана Конева ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. ун-т, Каф. общ. психологии. – Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ, 2014. – Ч. 1: Познавательные процессы. – 2014. – 95 с.
39. Коссов, Б. Б. Проблемы психологии восприятия [Текст] / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР, Всесоюз. науч.-исслед. ин-т физ. культуры. – Москва : Высш. шк., 1971. – 320 с.
40. Кошелева, И. В. Развитие сенсорных и познавательных процессов детей 6,5-7 лет с задержкой психического развития: Социально-психологическая служба и вызовы современного образования : материалы VII Всерос. конф. педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей и воспитателей образовательных учреждений, специалистов, работающих в системе среднего профес. и высш. образования [Текст] / сост. П. П. Кучегашева ; науч. ред. А. Г. Крицкий, А. Н. Кузибецкий. – Волгоград : РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2018. – С. 130–133.
41. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии: учебн. пособие [Текст] / Роза Левина. – Москва: Альянс, 2013. – 366 с.

42. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / Алексей Леонтьев. – 4-е изд. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
43. Лобачева, Е. Н. Особенности сенсорного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2016/02/24/osobennosti-sensornogo-vozpitaniya-detey-s>, свободный. – Загл. с экрана.
44. Лынская, М. И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии: конспекты занятий [Электронный ресурс] / М. И. Лынская ; под ред. С. Н. Шаховская. – Москва : Логомаг, 2015. – 90 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/77042.html>, по паролю ЭБС IPRbooks. – Загл. с экрана.
45. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики [Текст] / Мария Монтессори. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 269 с.
46. Московкина, А. Г. Клинико-генетические основы детской дефектологии : учеб. пособие для вузов [Электронный ресурс] / А. Г. Московкина, Н. И. Орлова ; под ред. В. Селиверстова. – Москва : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2015. – 224 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429814>, по паролю ЭБС «Университетская библиотека». – Загл. с экрана.
47. Московкина, А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье : учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. пед. гос. ун-т». – Москва : МПГУ, 2014. – 252 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=275030>, по паролю ЭБС «Университетская библиотека». – Загл. с экрана.
48. Мухина, В. С. Детская психология : учеб. для пед. ин-тов [Текст] / Валерия Мухина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 272 с.

49. Носкова, Л. П. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников [Текст] / Лидия Носкова. – Москва : Педагогика, 1989. – 173 с.
50. Основы дошкольной педагогики: Дошкольное воспитание [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1980. – 272 с.
51. Общая психология Т. 2.: учебник для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. Б. С. Братуся. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2008. – 414 с.
52. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 5-6 лет : метод. рекомендации [Электронный ресурс] / сост. Л. Б. Осипова. – Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-т, 2014. – 101 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/31916.html>, по паролю ЭБС IPRbooks. – Загл. с экрана.
53. Осипов, Б. С. Высшая нервная деятельность и сенсорные системы : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Б. С. Осипов, Е. В. Пономарева. – Калининград : Балт. фед. ун-т им. Иммануила Канта, 2006. – 141 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/23833.html>, по паролю ЭБС IPRbooks. – Загл. с экрана.
54. Павлова, С. В. Опыт работы педагога-психолога по развитию сенсорной и моторной сферы детей с тяжелыми нарушениями речи в детском саду: Наука и образование: новое время [Текст] / Светлана Павлова. 2015. – № 1 (6). – С. 644–649.
55. Пиаже, Ж. В. Ф. Речь и мышление ребенка [Электронный ресурс] / Жан Вильям Пиаже. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 848 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39215>, по паролю ЭБС «Университетская библиотека». – Загл. с экрана.
56. Пилюгина, Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: пособие для воспитателя дет. сада [Текст] / Эльвира Пилюгина. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

57. Правдина, О.В. Логопедия: учеб.пособие для дефектолог. фак. пед.-вузов [Текст] / Ольга Правдина – М.: «Просвещение», 1969. – 310 с.
58. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Текст] / под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. – Москва : Педагогика, 1985. – 200 с.
59. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией [Текст] / Евгения Соботович.–М.:Классикс Стиль, 2003.–158 с.
60. Садовская, Ю. Е. Проблема восприятия у детей раннего возраста [Текст]/ А. Л. Битова, Б. М. Блохин, Ю. Е. Садовская // Кремлевская медицина. Клинический вестник. – 2014. – № 3. – С. 23–30.
61. Семькина, Е. Ю. Психофизиология восприятия : учеб. пособие [Текст]/ Елена Семькина ; М–во образования Рос. Федерации, Магнитогор. гос. ун-т. – Магнитогорск :МаГУ, 2003. – 107 с.
62. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста: из опыта работы [Текст] / Наталия Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2011. – 123 с.
63. Сенсорное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей [Текст]/ под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.
64. Сенсорное воспитание дошкольников: сб. ст. [Текст]/ под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 228 с.
65. Сенсорные и интеллектуальные аномалии и пути их преодоления: сб. науч. тр. [Текст]/ Ленингр. Гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена ; редкол.: Л. П. Назаров и др. – Ленинград : ЛГПИ, 1984. – 140 с.
66. Сошникова, Н. Г. Комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения в развитии: исторические аспекты исследования проблемы сложного дефекта : учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 050712 – Тифлопедагогика; 050713 – Сурдопедагогика; 050715 – Логопедия; 050716 – Специальная психология; 050717 – Специальная дошкольная

- педагогика и психология [Текст]/ Наталья Сошникова. – Челябинск : Цицеро, 2012. – 150 с.
67. Терехина, И. А. Развитие восприятия у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития : метод. разработка [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/12/04/razvitie-vozpriyatiya-u-detey-srednego-doshkolnogo-vozrasta-s>, свободный. – Загл. с экрана
68. Ткаченко, Н. А. Особенности развития сенсорики у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов [Текст]/ Наталья Ткаченко. Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова. – Витебск, 2017. – С. 276–279.
69. Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка : оценка интеллектуал., сенсор. и эмоц. развития [Текст]/ Эльза Хейссерман ; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : Просвещение, 1964. – 390 с.
70. Хохрякова, Ю. М. Педагогика раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов [Электронный ресурс] / Ю. М. Хохрякова. – Пермь : Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2014. – 308 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32080.html>, по паролю ЭБС IPRbooks. – Загл. с экрана.
71. Хохрякова, Ю. М. Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хохрякова Юлия Михайловна ; место защиты: Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 23 с. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01004618132#?page=1>, свободный. – Загл. с экрана
72. Чуприков, А. П. Цунами детского аутизма: медицинская и психолого-педагог. помощь [Текст]/ Анатолий Чуприков. – М.: Гнозис, 2017. – 392 с.
73. Шишкина, О. В. Развитие эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с задержкой психического развития [Текст]/ О. В. Шишкина,

- Т. М. Русиева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6. – С. 397–400.
74. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: учеб. пособие [Текст] / Елена Шереметьева. – Москва: Национальный книжный мир, 2012. – 168с.
75. Шереметьева, Е.В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография [Текст] / Елена Шереметьева. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282с.
76. RoseannC.  
SchaafAnInterventionforSensoryDifficultiesinChildrenwithAutism:  
ARandomizedTrial [Электронный ресурс] / RoseannC. Schaafother// J Аутизм  
DevDisord. – 2014. – № 44 (7). – P. 1493–1506. – Режим доступа:  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4057638/>, свободный. – Загл. с  
экрана.
77. Sensory Processing [Электронный ресурс] // Kid Sense Child  
Development. Режим доступа: <https://childdevelopment.com.au/areas-of-concern/sensory-processing/sensory-processing-sensory-motor-integration/>,  
свободный. – Загл. с экрана.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Концентрация зрительного внимания

#### Игра с мыльными пузырями

##### Вариант 1

Инструкция для ребенка: «Я буду пускать пузыри. Хлопай Только Один пузырь, остальное пропускай».

Взрослый выдувает мыльные пузыри, не слишком много, направляя их вверх. Задача ребенка – лопнуть только один пузырь, только одним точным и сильным хлопком в ладоши. Остальные пузыри пропустить, следя за их падением. Так повторить 10-15 раз.

Речевой комментарий взрослого: «Внимание! Я дую...Лови!...Хлоп! Поймал! Остальные улетают. Еще раз. Я дую! Хлопай...Хлоп! Не попал!» и т.д.

Взрослый пресекает повторные хлопки в случае непопадания с первого раза. Нужно ждать следующей порции пузырей. Если ребенок импульсивен и хлопает без остановки, взрослый берет руки ребенка в свои и выполняет один хлопок, после чего опускает руки ребенка вдоль тела. Так повторяется, пока ребенок не станет тормозиться сам, затем помощь уменьшается.

##### Вариант 2

Взрослый и ребенок через раз меняются местами: дует взрослый, затем дует ребенок. Взрослый демонстрирует неспешное, сосредоточенное выполнение, так же комментируя действия.

Этот вариант подходит возбудимым, импульсивным детям, а также нуждающимся в многократном повторении образа.

##### Вариант 3

После хорошего выполнения первого варианта (но не в тот же день) игру можно изменить, прося ребенка хлопать ТОЛЬКО ДВА пузыря, остальные пропускать.

Речевой комментарий взрослого: «Внимание! Я дую. Хлопай!...Один!Два! Получилось! Еще раз. Я дую!...Один! Два! Не попал!» и т.д.

### **Развитие избирательности слухоречевого внимания**

«Танец с ленточками»

У ребенка в опущенной руке лента на палочке типа гимнастической. У взрослого радио, оно спрятано за экраном, чтобы ребенок не ориентировался на движения взрослого.

Когда взрослый включает музыку громко, надо поднять ленточку и танцевать с ней (делать «змейку» - по возможностям ребенка). Когда музыка становится тихой – встать неподвижно и ждать. Играть до 1 минуты.

Развитие слухоречевого внимания

«Раз - Два-Три-Беги!»

На пол кладется обруч. Вместо взрослого с ребенком играет персонаж (например, динозавр Дино). Игроки встают в обруч. Взрослый называет предмет в комнате («телефон!»), затем говорит: «Раз, два, три- беги!» Нужно дождаться слова БЕГИ, и только тогда первым подбежать к предмету и дотронуться. Если ребенок бежит раньше, ведущий с негодованием останавливает игру и возвращает нарушителя в круг. Дино должен быть интересным соперником: иногда выполнять «с трудом» и «с ошибками», но в целом стимулировать внимание малыша. Если ребенка хорошо мотивируют призы, можно поставить каждому по коробочке и вести счет: морковка ребенку за хорошее выполнение, морковка Дино – как штраф за импульсивность ребенка. Счет ведется то быстрее, то медленнее, громче и тише, чтобы игроки не расслаблялись.

### **Активация глагольного словаря**

Подвижная игра на выполнение инструкций

В разных концах комнаты заранее раскладываются необходимые предметы: расческа, бумага и карандаш, ножницы, колокольчик, фонарик, 2 кубика, или подобные.

Взрослый дает вперемешку инструкции для выполнения:

- причешись!
- рисуй!
- режь!
- звени!
- включи!
- постучи!
- выключи!

Ребенок выполняет каждое действие 5-8 сек. До команды СТОП!, когда нужно замереть и не двигаться. Пауза между движениями каждый раз длится 5 секунд, что дает возможность ребенку проверить себя, настроиться на следующую команду, не перевозбудиться.

При возникновении трудностей помогут рекомендации для предыдущего варианта игры.

### **Удержание и переключение внимания**

Вариант 1: «Колобок – бубен – рыба»

На полу в разных частях комнаты разложены 3 звучащие игрушки, требующие разного способа манипуляции. Например: погремушка – колобок, звенелка – бубен и пищалка – рыба. Взрослый называет одну:

- Бубен!

Нужно быстро подбежать, позвенеть и положить на место. Дается другая команда:

- Рыба!

Аналогично – подойти, попищать, положить.

- Колобок!

Подойти, покатать по полу, оставить.

Команды чередуются произвольно 10-15 раз, темп предъявления живой.

Если ребенок:

- не может своевременно остановиться и переключаться на новую команду, они подаются через слово СТОП!
- возбуждается и пытается манипулировать игрушкой во всем пространстве комнаты, нужно поместить предметы в обручи, либо в круги из веревки, ограничив тем самым место для выполнения действия.

Вариант 2: «Молоток – Цветок – звонок»

На полу в разных частях комнаты разложены 3 игрушки, требующие разного способа манипуляции. Например: стучалка – молоток, погремушка- цветок и нажимался – звонок. Взрослый называет одну:

- Молоток!

Нужно быстро подбежать, постучать и положить на место. Дается другая команда:

- Цветок!

Аналогично – подойти, погреметь, положить.

- Звонок!

Подойти, позвонить, оставить.

Команды чередуются произвольно 10 раз, темп предъявления увеличивается.

Вариант 3

Варианты 1 и 2 соединяются в рамках одной игры.

### **Развитие внимания**

«Фонарик – Колокольчик – Радио»

У взрослого 3 указанных предмета. Правила игры:

- пока взрослый звенит в колокольчик, нужно бегать. Когда колокольчик прекращает звенеть – ровно встать.
- пока горит фонарик - прыгать. Погас – ровно встать.
- пока играет радио – ползать. Выключилось – ровно встать.

Команды даются попеременно, каждый сигнал звучит 7-10 сек., затем пауза несколько секунд для концентрации.

### **Развитие навыка очередности в деятельности**

Прыжки через палку и хлопки

На полу – длинная палка. Играющие встают лицом к ней рядом, ровно, стопы вместе.

1. Ведущий объясняет правила:

- Будем прыгать вперед. Сначала я! (прыгает) Теперь ты (ребенок прыгает).
- Повернемся. Сначала я! (поворачивается лицом к палке) Теперь ты (ребенок поворачивается).
- Хлопнем в ладоши. Начала я! (хлопает) Теперь ты (ребенок хлопает).

Программа выполняется «по очереди» с речевым сопровождением до хорошего усвоения.

2. Затем комментарий убирается и упражнение выполняется молча.

Следует следить за строгим соблюдением очередности.

### **Концентрация слухоречевого внимания**

«Костер»

На полу в центре комнаты – любой символ костра (большой мяч, красный платок, разноцветные ленточки, горящий фонарь). Играющие стоят по обе стороны и выполняют условленные движения. Если ведущий говорит:

- Жарко! – нужно сделать прыжок назад
- Холодно! – нужно сделать прыжок вперед
- Костер гаснет! – дуть на костер, «раздувая его»
- Искры полетели! – хлопать в ладоши справа и слева, «ловить искры»
- Руки замерзли! – теперь ладонь о ладонь над костром
- Какой большой костер! – бежать вокруг костра
- Как весело! – кружиться, руки вверх

- **Сильный огонь!** – изобразить выливание воды из миски в костер

Команды можно начинать с двух- трех и постепенно добавлять новые.

## **Концентрация слухоречевого внимания**

### Переключаемость

«Изобрази предмет»

1. Взрослый называет предмет, ребенок выполняет условленные движения:

- «солдатик» - шагать по комнате, высоко поднимая ноги и работая руками
- «гол» - с разбегу прыгнуть в диванные подушки
- «пловец» - лечь на пол на живот и изображать плавание, работая руками и ногами
- «самолет» - расставив руки, передвигаться по комнате
- «качалка» - сгруппироваться лежа на полу: обхватить руками согнутые ноги, нос в колени. В этом положении прокатываться на спине вперед – назад

Команды произвольно меняются в живом темпе 10-15 раз.

2. Задание можно усложнить, предъявляя команды по две:

- сначала гол, потом самолет
- сначала солдатик, потом качалка

Услышав двойную команду, ребенок изображает предметы в том же порядке.

В процессе выполнения инструкция не повторяется.

## **Координация работы рук и ног**

«Шаг – Хлопок»

На другом конце комнаты – игрушка на полу. Нужно дойти до нее следующим способом:

- шаг правой ногой, остановка, ногу не приставлять
- в этом положении хлопок в ладоши
- шаг левой ногой, остановка, ногу не приставлять
- в этом положении хлопок в ладоши

Продолжать так же – медленно, ритмично.

Если ребенок импульсивен и «накладывает» хлопки на шаги, взрослый ритмизирует деятельность речью: «Правая нога – шаг. Стоп. Хлопок. Левая нога – шаг. Стоп. Хлопок...» Постепенно нужно уходить от внешней организации упражнения.

Преодоление импульсивности.

### **Концентрация и удержание внимания**

«Черепашка»

1. Ребенок кладет прямые руки на стол ладонями вверх. Рукава одежды поднимаются выше локтя.

У взрослого маленькие черепашки (можно заменить фишками – колпачками, разноцветными фломастерами). Он объясняет правила: «Вот черепашка. Она живет в домике, домик вот тут (показывает линию сгиба внутреннего локтя). Но черепашка не может вовремя остановиться. Помогите черепашке, остановите ее, когда нужно» (ребенку предлагается способ остановки по его возможностям: кнопка звонка, междометие ОП!, слово СТОП!).

Ведущий передвигает черепашку мелкими и небыстрыми «прыгающими» движениями от запястья ребенка до внутреннего локтя и выше. Когда, по мнению ребенка, черепашка дошла до локтя, он реагирует условленным образом. Черепашка замирает, ведущий тщательно проверяет, «домик это или не домик». Если ребенок справился, он получает черепашку. Игра повторяется на другой руке, и так 6-10 раз.

Если ошибок много, можно меняться местами в игре, тогда ребенок будет более заинтересован в поощрении, а также будет часто получать образец выполнения задания.

2. Когда импульсивность снизится, нужно выполнять упражнение с закрытыми глазами. Лучше, если взрослый дополнительно закрывает руку ребенка от локтя экраном.

## **Концентрация слухового внимания**

### Приучение к игре по правилам

«Игра с музыкальной открыткой»

Ребенок отворачивается к стене, закрывает глаза (или выходит из комнаты). Взрослый открывает музыкальную открытку (чтобы она звучала) и прячет ее в комнате. По команде «Иди искать!» ребенок ходит и ищет, а затем приносит открытку взрослому.

Речевое сопровождение в процессе игры: «Ищи! Она там?...Так нет?...Нет! Где она?...Там?...Нет!...Тут?...Да!...Вот она! Нашел! Дай мне. Спасибо! Повернись, я прячу! Ищи!» и далее точно так же.

Каждый раз на месте многоточия взрослый выдерживает паузу, ожидая любой речевой реакции ребенка (слов ДА – НЕТ, ТАМ – ТУТ, междометия, звука). Если реакции ребенка нет, педагог (можно медленно досчитать про себя до пяти) говорит подходящее слово сам. Речевое сопровождение игры должно напоминать диалог. Реплики взрослого короткие и однотипные. Используется указательный жест (на предметы мебели, на открытку), ребенок должен удерживать на них свой взгляд, прослеживать траекторию.

Игра повторяется 5-6 раз подряд.

В первый день открытка прячется на уровне глаз ребенка. Позже ее убирают выше или ниже, дальше задвигают за предметы.

Открытка может быть заменена на маленькое радио, мобильный телефон.

## **Развитие распределения и избирательности внимания**

«Дай такое же»

Вариант 1: предмет к предмету

У играющих по коробке с одинаковым набором предметов по 10-15 штук.

Взрослый вынимает из своей коробки один предмет и просит: «Дай такой же!». Можно удерживать поднятый стимул, либо накрыть платком (сложнее).

Ребенок должен быстро достать аналог из своей коробки. Взрослый

сравнивает и называет предметы («Сок!»), и пара кладется обратно. Таким образом отработать весь набор. Бытовые предметы или игрушки могут быть не полностью идентичны (два похожих домика, луковицы разного размера, обычные и солнечные очки и пр.).

Требования к подбору слов – короткие, бытовые, часто встречающиеся в практике малыша. Пример набора: сок, мыло, мак, вода, дом, часы, лук, духи, кот, очки, нож, ваза, мяч, муха, вата.

Вариант 2: предмет к картинке

В коробке ребенка предметы, у взрослого – картинки с их изображениями. В остальном правила те же.

Вариант 3: картинку к предмету

У ребенка картинки, у взрослого – предметы. В остальном правила те же.

Вариант 4: картинку к картинке

У обоих игроков на столе наборы картинок.

Вариант 5: в пространстве комнаты

Если ребенок не очень отвлекается при передвижениях по комнате, можно выполнить варианты 1-4, раскладывая предметы или картинки вокруг, в поле зрения ребенка. Скорость выполнения можно поддерживать, если ребенок играет в паре с игрушкой, «которая заинтересована быстрее найти пару».

### **Развитие восприятия и концентрации внимания**

«Запахи»

Обоняние – древнее чувство, и оно редко подводит как взрослых, так и детей. Поэтому в данном случае мы имеем повод через сохранное и знакомое стимулировать новое. Имеются в виду концентрация внимания на простых ощущениях и тематическое, структурированное взаимодействие со взрослым. Игры проводятся в отсутствие аллергического статуса. В силу специфики обонятельного восприятия наиболее подходящей является форма

блиц: веселая минутка перед купанием в ванне, усаживанием за обеденный стол, в игровом уголке.

Варианты проведения:

- предлагается с закрытыми глазами (с повязкой на глазах) почувствовать запах, а затем открыть глаза и угадать, к какому из выложенных перед ребенком предметов он относится.

- объявляется предмет для поиска (например: «Ищем детский шампунь»). Затем ребенок закрывает глаза, и ему предъявляются запахи. Каждый раз задается вопрос («Это твой шампунь?»). Ожидается речевой ответ («да, нет, мой»)

- дается задача отобрать запахи одного вида – например, еду, новые книжки или предметы из ванной. Либо разделить предлагаемые стимулы на 2 группы («Чувствуешь печенье – поднимай левую руку. Чувствуешь крем – поднимай правую», «Чувствуешь предмет без запаха – хлопай. Чувствуешь запах – топай»). Взрослый всегда коротко, однотипно комментирует процесс и по возможности стимулирует реакцию (ответ) на каждый стимул.

Примеры стимулов: крем, мыло, шампунь, зубная паста, духи, стерильный бинт, фломастеры, краски, детские ластик, новая книжка, кофе, чипсы, печенье, варенье, сгущенка, кефир, цитрусовые, ароматные травы, огурец, соленья.

«Вкусы»

Данный вид игр примыкает к предыдущему по сходству организации и может проводиться в тех же вариантах. Меняются лишь стимулы (обонятельные на вкусовые).

### **Развитие тактильного восприятия и концентрации внимания**

Понадобится большая коробка типа обувной. В боковой стенке прорезаются 2 отверстия для рук. Коробка ставится на стол, крышка открывается. В коробку кладутся предметы для игры, крышка закрывается.

Ребенок получает один из вариантов задания: «Найди в темной комнате...». Он просовывает руки в коробку и ищет предмет с заданным свойством. Он держит его, а взрослый открывает коробку, и предмет вынимается сверху.

Взрослый может усовершенствовать «оборудование»: сделать большие отверстия и пришить в них рукавички с резинками, заменить стенку взрослого прозрачной пластмассовой или вовсе вырезать (чтобы контролировать процесс) и т.д.

В отличие от знаменитого «чудесного мешочка», предметы здесь можно заранее разложить на дне и тем избежать хаотичного перебирания в куче. Здесь меньше возможности подглядывания – коробка закрыта, отверстие маленькое, и внутри темно. Также, палитра заданий расширяется – например, классификация «налево - направо».

«В темной комнате – пирамидка»

Задача ребенка – выбирать подходящие кольца для пирамидки. В коробку кладется 2-4 кольца с большей или меньшей контрастностью размеров. Взрослый просит: «Найди самое большое». Ребенок выбирает, вынимает и надевает на стержень. В это время в коробку подкладывается еще одно кольцо. Таким образом собирается пирамидка.

### **Приобретение навыка очередности в деятельности, формирование контактности, стимуляция простой звукоподражающей реакции.**

«Игра с водой и пуговицами»

Поставить на пол таз, на 2/3 наполненный теплой водой. Рядом у взрослого – коробка с 15-20 пуговицами разного цвета и размера, сачок, пустая миска, полотенце. Сесть вдвоем на ковер по обе стороны от таза.

Дать инструкцию для ребенка: «Будем бросать пуговицы в воду. Потом будем их ловить»

1. По очереди бросать пуговицы в воду по одной, сопровождая каждое действие речью: «Я бросаю...Бух! Пуговица упала...Бух! Смотри, она тонет! Плывет!...Твоя очередь. Ты бросаешь...Бух! Пуговица упала. Какие

брызги!...Моя очередь. Я бросаю...Бух! Медленно тонет!...Твоя очередь! Ты бросаешь. Пуговица падает...Бух! Упала!...Моя очередь»и т.п., пока все 15-20 пуговиц не будут на дне.

Каждый раз на месте многоточия взрослый выдерживает паузу, ожидая любой речевой реакции ребенка (звукоподражания «Бух!», междометия, звука). Если реакции ребенка нет, взрослый (можно медленно досчитать про себя до пяти) говорит подходящее слово сам. Речевое сопровождение игры должно напоминать диалог. Реплики взрослого короткие и однотонные. Используется указательный жест (на пуговицу), ребенок должен удерживать на ней свой взгляд, прослеживать ее траекторию.

2. Также по очереди ловить пуговицы строго по одной сачком, доставать из воды, вынимать из сачка рукой и класть в миску. Руками воды не касаться. Выполнять действия в сопровождении комментария: «Твоя очередь. Опускай сачок. Лови пуговицу. Поймал! Поднимай. Вверх, вверх, медленно, аккуратно. Следи глазами! Достал! Вынимай из сачка. Клади в миску. Моя очередь» и т.д., ничего не меняя.

Довести игру до конца, т.е. до последней пуговицы, после чего совместно вылить воду и убрать все предметы.

### **Приучение к игре по правилам**

Развитие слухоречевого внимания, памяти.

Игра «В магазин»

На полу (на отдельном столе) разложено 4-5 видов одинаковых мелких предметов, по 6-8 штук каждого вида, например, мячики, домики, листочки, бананчики, камешки.

Подбор слов для игры неслучаен: желательны бытовые слова из одного или двух слогов, с простым звуковым составом. В грамматическом отношении: винительный падеж должен совпадать с именительным, предпочтительны слова со сходными окончаниями родительского падежа.

Играющие находятся в другом конце комнаты. У ребенка коробочка (грузовичок). Взрослый просит ребенка «привести из магазина» мяч и дом. Во время называния ведущий последовательно раскрывает свою правую, затем левую ладони, символизируя, «материализуя заказ». Эти символы удерживаются и затем используются при проверке. Ребенок должен смотреть на взрослого и его руки, после этого пойти, выбрать указанные предметы и принести.

Далее взрослый проверяет привезенную покупку:

- Мяч тут?... (показ правой руки, пауза, ожидание ответа)

- Тут! (реакция ребенка или ответ взрослого за ребенка)

Правой рукой взрослый забирает протянутый предмет.

- Дом тут?... (показ левой руки, пауза, ожидание ответа)

- Тут! (реакция ребенка или ответ взрослого за ребенка)

Левой рукой взрослый забирает протянутый предмет.

Если все верно, малыш «получает деньги», или «деньги» берет себе взрослый. Такой развернутый, «внешний» алгоритм проверки эффективен для импульсивных, невнимательных детей и при ЗПР. Он позволяет понять, есть ли ошибка и в чем, почему ребенок проиграл. Только после проверки дается следующее задание: «привези камень и банан». Таким образом играть 3-4 минуты, называя предметы в разных комбинациях.

2. Игра усложняется за счет изменения количества предметов:

- Привези 2 мяча и 1 дом

- Привези 2 листа и 2 банана

Во время называния можно выставлять пальцы по количеству предметов на соответствующей руке. То же – при проверке.

### **Развитие крупной моторики совместное движение ног**

Игра «Подъемный кран»

Ребенок садится на крутящийся стул (кресло). Взрослый объявляет, что будет игра «в подъемный кран», где ребенок должен переносить предметы ногами.

Взрослый устанавливает высоту, когда ребенок достает до пола. Вариант: взрослый устанавливает впереди и сзади от кресла 2 платформы (скамейки), до которых ребенок достает ногами. На одну платформу (или на пол) кладется предмет, который кран (ноги ребенка) захватывает без участия рук и, не уронив, должен перенести на другую платформу. Взрослый медленно поворачивает кресло (можно с передвижением по комнате), а ребенок следит за удержанием предмета, затем разжимает ноги, и предмет должен оказаться в нужном месте.

Если предмет падает «по дороге», взрослый забирает его себе.

Взрослый усложняет упражнение: увеличивает скорость вращения, удлиняет время удержания предмета. Также можно просить класть предметы в небольшую коробочку, подбирать неудобные для удержания предметы.

Игра способствует отработке совместных движений ног (нужных например, для прыжков), а также тренирует зрительно – моторную координацию.

### **Развитие координации правой - левой рук**

Регуляция возбуждения- торможения

«Собери ягодки (цветочки, конфетки, грибы и т.д.)»

Перед ребенком кладутся 20-30 однотипных мелких предметов (ягодки, шашки, палочки, фигурки). Посередине стола ставится коробочка или банка. Нужно собирать предметы по одному в коробочку, работая попеременно правой – левой рукой. Игра доводится до конца, то есть до пустого стола.

Предметы берутся со стола и кладутся в емкость той же рукой, без переключивания из руки в руку!

Если ребенок сбивается, вводится словесное сопровождение « Правая рука собирает...Стоп, теперь отдыхает. Левая рука собирает... Стоп, теперь отдыхает». На слово «отдыхает» ребенок прижимает ладонь к столу.

Речевой комментарий можно сопровождать указательным жестом направо или налево. Импульсивным детям этого может быть мало, они не могут остановить работающую руку. Тогда взрослый мягко направляет ее к столу и накрывает своей ладонью.

## **Развитие кистевого праксиса**

### **Зрительно- моторная координация**

«Доставание бусинок ложками из стаканов»

На столе перед ребенком несколько разных стаканов и разных ложек.

В каждом стакане бусинка.

Нужно доставать бусину из стакана ложкой и класть на тарелку. Пальцами помогать нельзя. Если на каком – то этапе бусина падает, взрослый возвращает ее обратно в стакан.

Во время выполнения ребенок смотрит на свои руки, ложку и бусину. Взрослый при необходимости концентрирует внимание речевым сопровождением. Фразы должны быть короткими и утвердительными, например: «Держи стакан. Смотри на бусину. Поверни ложку. Тяни вверх медленно. Упала на дно. Давай еще раз. Покрути ложку. Поймай. Теперь тяни вверх. Медленно вынимай. Положи на тарелку. Ты справился!».

«Раскладывание мелких предметов по пробиркам»

В открытой коробочке – перемешанные мелкие предметы (диаметром 0,7 -1 см) трех и более видов. Можно использовать элементы детских браслетов (цветочки, звездочки, бабочки, жучки, грибочки). У ребенка 3 и более прозрачные трубочки, пробирки, в каждой – один предмет из коробочки (езде разные).

Взрослый просит «разложить предметы по домикам». Ребенок берет по одному и раскладывает, доводя занятие до конца. Раскладывать можно:

- пальцами

- пинцетом

Во время выполнения ребенок смотрит на свои пальцы, пробирку и предмет. Взрослый при необходимости упорядочивает процесс речевым сопровождением. Фразы должны быть короткими и утвердительными, например: «Возьми трубочку. Держи дырочкой вверх. Кто внутри? Жук. Найди жука. Оп, упал! Смотри на пальцы, ищи опять. Поймал. Клади в трубочку. Жук в домике!».

### **Подражание звукам с эмоциональной окраской**

Комплексы «Движение + звук»

а) Для звука А – барабан.

Взрослый просит зайца постучать в барабан. Заяц стучит, взрослый говорит: «Тихий барабан. Мой барабан веселей!» Зайцу предлагается постучать взрослому по груди. Лапка стучит, а взрослый одновременно тянет звук А. Звук получается вибрирующий, веселый для ребенка. Далее малыша просят стучать вместо зайца. Потом взрослый вызывает звук у ребенка, а затем ребенок сам. Можно постучать и по спине.

б) Для звука У – паровоз.

Взрослый берет паровозик (поезд, можно с грузом) и ставит в начало длинного стола. Паровозик едет со звуком У к ребенку, разгружается, берет новый груз. В обратную сторону со звуком У едет ребенок. Повторить 6-10 раз.

в) Для звука И – мячик.

Ведущий садится на корточки и объявляет, что он – веселый мячик. Ребенка просят поиграть – понажимать на мячик сверху, чтобы тот поскакал. Ребенок нажимает, взрослый пружинит на корточках с модулированным звуком И. Затем играющие меняются местами.

г) Для звука О – свечка.

На стол ставятся маленькая свечка типа плавающей. Играющие встают или садятся так, чтобы рот был на уровне свечки. Взрослый объясняет, что

огонек любит танцевать, и показывает, как это сделать: тянет звук О, и пламя начинает «плясать», но не гаснет. Малышу предлагается попробовать. Игра выполняется по очереди.

Д) Для звука Ы – трактор.

Сначала взрослый встает на колени и предплечья, запястья соединены, пальцы расширены («ковш трактора»). Трактор начинает ползти вперед и «сгребает ковшом снег» (белые комочки бумаги) или камешки. При этом взрослый тянет звук Ы низким голосом, выдвинув вперед нижнюю челюсть. Когда «бензин кончается», ребенка просят продолжить работу на своем тракторе.

е) Для звука Э – звери у доктора.

Устраивается «больница для кукол»: взрослый – доктор, куклы-больные. Доктор сидит, а ребенок подводит к нему больных по одному. Каждого пациента приветливо встречают, затем просят открыть рот, показать язык и сказать ЭЭЭ. Ребенок выполняет за куклу. Затем доктор дает лекарство и прощается.

Полезно записывать эти маленькие сценки на видео, чтобы потом с удовольствием просмотреть вдвоем с ребенком. Как правило, малыш при просмотре подключается к повторению, а дома легко воспроизводит гласные по памяти с опорой на тематическую картинку.

Детям очень помогает просмотр своих фото и видео. Это организует эффективную обратную связь с первых занятий. Ученики привыкают анализировать свои действия. Важно начать это, как забаву, чтобы малыш преодолел стеснение. В скором времени предлагается «выбрать из двух фото лучшее, где рот шире», либо «вспомнить самое красивое название» –

с акцентом только на успешном. Так формируется способность сравнивать на первый взгляд одинаковые и понимать, чего добивается взрослый.

**Формирование очередности в деятельности.**

**Стимуляция элементарных речевых реакций.**

«Сбиваем солдатиков» (кегли)

На полу в линию на расстоянии один от другого выстраиваются солдатики, Либо можно использовать кегли. Играющие садятся на колени и пятки или на корточки, расстояние подбирается индивидуально (это не упражнение на меткость, ребенок не должен много проигрывать). У каждого корзина для трофеев. У взрослого мяч.

Презентация задания: «Будем сбивать солдатиков по очереди – один раз я, один раз ты. Я начинаю. Я начинаю. Я качу мяч...Попала! Солдатик упал. Теперь ты». Игра продолжается в сопровождении одинаковых реплик.

Взрослый: – Кто катит?...*(пауза)*

Ребенок: – Я! *(жест рукой на себя и «ответ» по возможности. Только после ответа получает мяч, катит)*

Взрослый: – Попал?...*(пауза)*

Ребенок: – Да! *(или Попал!)* *(кивок головой и «ответ» по возможности)*

Взрослый: – Кто катит?...*(пауза)* Я! Не попал! Кто катит?...и т.д.

При произнесении слова Попал взрослый демонстрирует усиленную артикуляцию (надуты щеки на П +деление на 2 слога). Произнесение отрицания Не – с жестом головы и паузой для отделения частицы.

### **Дидактическая игра «Подбери шарфик к шапке»**

Целью игры является развитие у детей зрительного внимания, световосприятия, знакомство с новыми оттенками знакомых цветов.

Задачи игры: учить детей правильно находить среди шапочек и шарфиков правильный одинаковый комплект, «парочку», чтобы совпадал цвет, оттенок и рисунок. Развивать коммуникативные навыки, расширять словарь детей за счет имен существительных, прилагательных. Развивать зрительное внимание, наблюдательность детей. Воспитывать интерес к совместным играм.

Материалы: шапочки с помпончиками и шарфики, сделанные из плотного картона и раскрашенные гуашью разными цветами разных оттенков и узорами.

Ход игры: Участвуют от одного до четырех человек. Шапочки и шарфики перемешиваются на столе, и дети начинают подбирать «парочку». Выигрывает тот, кто быстрее и больше составит пар и объяснит свой выбор.

Актуальность игры: В ходе игры дети получают возможность проявить себя в общении и развитии. В результате пробуждается познавательный интерес, усиленный яркими эмоциями.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### **Комплекс игр и упражнений по формированию восприятия сенсорных эталонов**

#### Коррекция ощущений и восприятия

1. Работать над уточнением зрительных, слуховых, осязательных, двигательных ощущений.
2. Развивать целенаправленное восприятие цвета, формы, величины, материала и качества объекта. Обогащать чувственный опыт детей.
3. Учить соотносить предметы по величине, форме, цвету, зрительно проверяя свой выбор.
4. Дифференцировать восприятие предметов по цвету, величине и форме.
5. Развивать слуховое и зрительное восприятие.
6. Увеличивать объем зрительных, слуховых, тактильных представлений.
7. Формировать тактильное различение свойств предметов. Учить узнавать на ощупь знакомые предметы.
8. Развивать тактильно – двигательное восприятие. Учить соотносить тактильно – двигательный образ предмета со зрительным образом.
9. Работать над совершенствованием и качественным развитием кинестетического восприятия.
10. Работать над увеличением поля зрения, скоростью обозрения.
11. Развивать глазомер.
12. Формировать целостность восприятия образа предмета.
13. Учить анализировать целое из составляющих его частей.
14. Развивать зрительный анализ и синтез.
15. Развивать способность обобщать предметы по признаку (цвет, форма, величина).
16. Развивать восприятие пространственного расположения предметов и их деталей.
17. Развивать зрительно – моторную координацию.
18. Музыкально- логопедические занятия.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Программа «Коррекция игрового взаимодействия»

#### Сенсорные игры

Задачи;

- переживания ребенком приятных эмоций, создание позитивного настроения.
- формирование и развитие эмоционального контакта с взрослым.
- получение ребенком новой сенсорной информации
- сенсорная интеграция.
- внесение в игру новых социальных смыслов, постепенная трансформация сенсорной игры в сюжетную.

Приемы;

1. Игры с красками (начинаются с двух цветов, постепенно вводятся новые цвета).

- рисование вместе с ребенком разнообразных линий двумя широкими кисточками на бумаге большого формата.
- выпускание красок в воду в прозрачных емкостях.
- смешивание красок: на влажной бумаге и в прозрачных емкостях.
- окраска ладоней и ступней, как взрослого, так и ребенка, получение отпечатков на бумаге.

2. Игры с крупой.

- высыпание на пол различных видов круп и фасоли в больших количествах.
- прятанье рук ребенка в крупу; хождение по крупе босиком.
- пересыпание и прятанье в крупу мелких игрушек.

3. Игры с песком и водой.

- переливание воды из различных емкостей
- запускание плавающих игрушек
- запускание по воде легкой «лодочки»- из бумаги, скорлупы – и дутье на него.

- игры с мыльными пузырями.
- разнообразные манипуляции со льдом.
- рытье песка, строительство из песка.

#### 4. Игры со светом.

- освещение фонариком в темной комнате отдельных предметов и их название.

#### 5. Игры со звуком.

- поиск спрятанного источника звука (мобильного телефона, который играет любимую мелодию)
- коробочки с различными видами круп ищем те, которые выдают одинаковый звук при тряске (с одной и той же крупой).
- игры со свистульками, пищалками, музыкальными инструментами: барабан, бубен, металлофон, губная гармошка и т.д.
- привлечение внимания ребенка к различным звукам, которые его окружают.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### **Программа « Коррекция активности средствами искусства и творческое развитие»**

#### Работа с краской и рисование

##### Учебные задачи:

- приобретение и совершенствование навыков обучения: сидеть за столом, слушать инструкцию.
- приобретение и совершенствование графических навыков: правильно держать фломастер или кисточку.
- приобретение навыков совместной деятельности.
- изучение цветов, форм, размеров, строения тела человека и животных.

##### Коррекционные задачи:

- развитие сенсорной сферы
- развитие мелкой моторики
- развитие внимания
- развитие воображения, памяти.
- увеличение коммуникативных возможностей.

##### Терапевтические задачи:

- уменьшение агрессии.
- уменьшение тревожности.

##### Приемы:

#### 1. Спонтанное рисование ребенка.

Ребенок самостоятельно, не получая инструкций, широкими яркими фломастерами создает или хаотичную линию, или более менее целенаправленный рисунок. После этого происходит:

- узнавание, расшифровывание и комментирование рисунка вместе с педагогом. В случае если рисунок хаотичный, непонятный, мы пытаемся получить ответ на вопрос: « Оно живое или неживое? Где у него глаза? Где

голова? Куда будем дорисовывать ноги? Это человек или животное? Это мальчик или девочка?... и т.д.»).

- заполнение всего пространства листа - дорисовывание подробностей и деталей педагогом (будка – « чтобы собаке не было холодно», детям – бантики, воздушные шары и т.д.).

## 2. Общее сюжетное рисование.

Совместное рисование с педагогом на тему, истории в картинках («комиксы»), посвященные событиям жизни ребенка.

## 4. « Цветные отпечатки»

Каждый ребенок получает лист бумаги, на котором делает цветные пятна 2-3 цветов, после чего бумага сгибается пополам. Полученные симметричные отпечатки с помощью педагога «узнаются» и дорисовываются в бабочку, цветок и др. Можно делать оттиск с одного листа на другой, получается асимметричный отпечаток, который тоже можно узнавать и дорисовывать. С симметричного отпечатка можно делать пейзаж (отражение в воде).

## 5. «Ладони». «Ладони» с дорисовкой.

Дети с помощью педагога обводят свои ладони и раскрашивают. Определив, на что похожа ладонь, дорисовывают и образуют из нее птичку (воробышек, курица, жар-птица и т.п.), рыбу, животное, цветок или что угодно.

## 6. Раскрашивания «контуров» (аквариум, автомобиль, бабочка, собака, лошадь и т.д.).

Вырезают из бумаги контур предмета, разрисовывают его, рисуют на нем детали.

## 7. Рисование музыки.

На занятии играет музыка (классическое произведение, детская, народная или современная песня). Дети с помощью педагога рисуют то, что возникает под влиянием музыки: это может быть как конкретный, так и абстрактный рисунок.

Работа с бумагой

## 1. Мятая бумага.

Ребенку предлагается лист бумаги, который он должен смять руками, а затем с помощью педагога решить, что с ним надо сделать, на что это похоже. Используется бумага разных цветов и текстур ( папирусная, гофрированная, упаковка для подарков, альбомная, бумага для принтеров, обои и т.д.).

Кусочки тонкой смятой бумаги можно использовать для различных аппликаций, изделий, картин, коллажей (природа, фрукты, животные и т.д.) все они имеют вид полуобъемов. Из помятой плотной бумаги может получиться бумажная скульптура, которая ставится на подставку, и на ней рисуются детали (глаза, рот и т.д.).

## 2. Рваная бумага.

Дети самостоятельно рвут бумагу разных цветов и фактур, из полученных кусков делаются аппликации – как сюжетные и фигуративные, так и абстрактные. На большом формате (А3,А1) делаются коллективные аппликации: сюжетные могут рассказывать о каком- то известном детям событии, абстрактные формируют определенный эстетический образ. Во время коллективной аппликации педагог принимает из рук детей куски бумаги и наклеивает их, учитывая пожелания детей.

Работа с пластилином, пластиком и глиной; керамика.

Учебные задачи:

- изучение форм и размеров
- получение навыков лепки.

Коррекционные задачи:

- коррекция тактильной чувствительности.
- развитие зрительной чувствительности.
- развитие воображения.
- развитие мелкой моторики.
- развитие зрительно – моторной координации и пространственных представлений.
- концентрация внимания.
- организация продуктивной деятельности.

– закрепление учебного поведения.

Терапевтические задачи:

– улучшение работы головного мозга, в частности – межполушарного взаимодействия (благодаря работе обеими руками одновременно).

Приемы:

1. Пластилиновые картинки.

Ребенок делает на небольшом листе картона изображения с помощью пластилина. Как правило, фон делает педагог заранее.

2. Пластилиновый орнамент на бумажных тарелках.

Каждый ребенок получает бумажную тарелку, на которой делает орнамент (полоски, ягодки, листья) из пластилина.

3. Спонтанная скульптура из пластика.

Ребенок берет кусок пластика, который помещается в его ладони (можно сразу объединить два цвета) и сжимает его. Полученную фигуру «узнают» вместе с педагогом, т.е. определяют, на что или на кого она похожа и дорабатывают с помощью инструментов.

4. Выполнение рельефов на глиняных пластинках.

Ребенок вместе с педагогом раскатывает глину и получает плоскую пластину, на которой он делает отпечатки пальцев и ладони, которые потом «узнаются» (это может быть лошадка, птичка и т.д.) и дорабатываются вместе с педагогом. На пластине можно рисовать, делать наклейки, обязательно нужно написать свое имя.

Если ребенку трудно выполнять повторяющиеся движения (катание «колбасок», раскатывание скалкой, равномерно выдавливать орнамент), целесообразно использовать ритмическое сопровождение движений: счет или проговаривание стихов, при этом нужно подобрать ту частоту, которая подходит для этого ребенка.

5. Ожерелье.

Скатываются шарики, в которых спицей делается отверстие. Бусины обжигаются и расписываются, после чего дети их нанизывают.

Все созданные на занятиях фигурки из глины должны высыхать в течение 2-х недель, затем они обжигаются в муфельной печи и могут быть расписаны гуашевыми красками, смешанными с клеем ПВА при помощи тонких кисточек. Фигуры могут быть использованы во время игровых занятий, могут быть подарены маме, учительнице, друзьям. Фигурки из пластика запекают в духовке при температуре 200 градусов 20 минут.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Программа «Коррекция активности средствами музыки»

Целевая группа: дети с тяжелыми нарушениями речи.

Учебные задачи:

- формирование и развитие речевых навыков
- развитие навыка счета
- изучение строения собственного тела и понятие «право – лево».

Коррекционные задачи:

- сенсорная интеграция
- развитие совместной деятельности и эмоционального общения
- развитие слухового восприятия
- развитие двигательной сферы
- развитие пространственных представлений.

Терапевтические задачи:

- уменьшение агрессии
- уменьшение тревожности, напряжения, страха.

Активное слушание.

Произведения классической музыки.

Ранний и младший возраст:

- В.А. Моцарт: Соната № 15, Соната № 9, « Турецкий марш», « Маленькая ночная серенада», Симфония «40.
- П.И.Чайковский: «Неаполитанский танец», фрагменты из балета «Лебединое озеро» - «Танец маленьких лебедей», вальсы, сцены: фрагменты из балета «Щелкунчик» - марш, «Танец Феи Драже», «Вальс цветов», « Сладкая мечта», «Времена года».
- А. Вивальди «Времена года»
- Ф. Шуберт. «Аве Мария»

Старший возраст:

- Людвиг ванн Бетховен. Симфония №9

- П.И. Чайковский. Концерт №1

Народные песни.

Детские песни.

Материнское пение.

Работа с голосом и ритмами.

- пение звуков и мелодий без слов.

- пение слов и фраз, которые имеют определенное значение- имя ребенка, приветствие, прощание и т.д.

- выстукивание ритмов, ритмичные действия.

Индивидуальное обучение игре на музыкальных инструментах.

- звоночки, маракасы.

- барабаны, треугольники, тарелки.

- металлофон, блок- флейта.

- пианино

Хоровое пение

Танцы

- учимся ходить, маршировать, бегать по кругу под музыку.

- учимся свободно двигаться в соответствии с музыкой: классическая, народная, танцевальная.

- разучиваем шаги танцев.

Музыкальная гимнастика

- « Развитие жизни на Земле» (под музыку П. Мориа «В мире животных)

Дети в кругу. По очереди показываем под музыку «маленькую клеточку» (перекатывание в позе эмбриона). Затем лежа на полу, показываем «рыбку», которая выползает на сушу и становится «крокодилом», «ящерицей», «динозавром». Затем возникает «птеродактиль» и разные «птицы» - «колибри», «журавль», «пингвин», «страус». Затем показываем «животных» - «медведь», «олень», «обезьяна». Из «обезьян» возникают люди, которые всем улыбаются и здороваются за руку.

- « Полярная экспедиция» (под музыку из кинофильма «Два капитана»).

Дети в кругу. Двигаясь по кругу, показываем «самолеты», «лыжников», «собак в упряжке» и другое.

- « Морская экспедиция» (Под увертюру из кинофильма «Дети капитана Гранта).

Дети в кругу. Двигаясь по кругу, показываем «парусники», « капитана с подзорной трубой», «большие волны» и другое.

- «Цветок» (под соответствующую мелодичную и позитивную музыку).

Дети в кругу. Присев в позе эмбриона, создаем «зернышко», из которого растет «цветочек». Он «расцветает», « тянется к солнцу», затем создаем хоровод «веночек» и танцуем.

Музыкальные игры.

1. Во время звучания музыкального фрагмента передаем по кругу мяч, когда музыка заканчивается, ребенок, у которого остался мяч, делает то, что скажет педагог (например, шагает на месте).

2. Во время звучания музыкального фрагмента ходим вокруг стульев, когда музыка заканчивается, все стараются сесть на стул, ребенок, которому не хватило стула, выбывает из игры.

Схема занятия.

1. Приветствие.

2. Ритмическая разминка.

3. Упражнения для развития тонких движений пальцев рук, упражнения для развития речевых и мимических движений.

4. Пение.

5. Слушание музыки и игра на детских музыкальных инструментах.

6. Танцы, хороводы.

7. Музыкальные игры.

8. Прощание.

Во время игр мать (или педагог) держит ребенка на коленях лицом к себе. Стишок проговаривается на эмоциональном подъеме, глядя в глаза ребенку, поощряя его к совместному выполнению действий, звукоподражанию. Очень тщательно выполняем потягивания, осуществляя коррекцию тонической регуляции.

Ототушки- тутушки!

На котика потягушки,

А на Васеньку растушки.

Ой, тошки, тотошки!

Чтобы подросли немножко.

Хлопки в ладошки вместе со взрослым тренируют навык имитации, готовят руки к предметным действиям:

- Ладушки- ладушки, где были?

- У бабушки!

-Что ели?

- Кашку!

- Что пили ?

- Бражку!

- Шу-у, полетели, на головку сели,,,

(хлопаем в ладошки)

Петушок, петушок,

Золотой гребешок,

Выгляни в окошко,

Дам тебе горошка.

Петушок, петушок,

Золотой гребешок,

Масляна головушка,

Шелкова бородушка,

Что ты рано встаешь,

Голосисто поешь,

Ване спать не даешь?

Красивые, певучие стихи надо говорить совершенно определенно, поощряя ребенка подражать:

Потягуни- потягушечки,  
От носочков до макушечки,  
Мы потянемся- потянемся,  
Маленькими не останемся.

Вот уже растем,

Растем,

Растем!

Гуси- лебеди летели,

В чисто поле залетели,

В поле баньку отыскали,

Лебеденка искупали.

Ой, лады, лады,

Не боимся мы воды,

Чисто умываемся,

Мама улыбаемся.

Шел старик дорогою

Шел старик дорогою,

Дорогою, дорогою,

Нашел козу безрогую,

Безрогую, безрогую.

Давай, коза, попрыгаем,

Попрыгаем, попрыгаем,

Да ножками подрываем,

Подрываем, подрываем.

А коза бодается,

Бодается, бодается,

А старик ругается,

Ругается, ругается.  
Идет коза рогатая,  
Идет коза бодатая,  
Ножками топ- топ,  
Глазками хлоп- хлоп.  
Кто каши не ест,  
Молока не пьет,-  
Забодает, забодает, забодает!  
(щекотка, пальцами пробегаем от пяточек к шейке или под руки)  
Бежала мышка, несла коврижку, не знала, где сесть, коврижку съесть  
А тут-тут села- коврижку съела!  
Ехал пан, пан, пан,  
Ехал сам, сам, сам, сам  
По ровной дорожке, по ровной дорожке,  
По кочкам, по кочкам-  
Бух в ямку!  
Ехали барыня  
По ровненькой дорожке,  
По кочкам, по кочкам-  
Да бух!  
Ехали, ехали,  
К бабе за орехами,  
В ямку - бух!  
А там – петух.  
Водичка, водичка,  
Умой мое личико,  
Чтобы кусался зубок,  
Чтоб смеялся роток.

В русском фольклоре немало игр, которые позволяют дать ребенку первые навыки взаимодействия в группе:

(Становимся в хоровод, бежим все быстрее)  
Еле- еле закружились карусели  
А потом, потом, потом.... Все бегом, бегом, бегом  
Тише – тише, не кружите  
Карусель остановите  
Раз – два, раз – два закружилась голова  
Сеем – сеем муку, сеем – сеем муку, (показываем руками)  
Месим – месим тесто.  
Дуйся – дуйся пузырь –раздувайся большой  
(хоровод расходится подальше, потом все быстро бегут внутрь)  
Оставайся такой да не лопайся. П- ш- ш...  
(Потом из пар «ребенок – взрослый» с поднятыми руками – вроде игры в «ручеек» - образуется «печка», через которую пробегают дети- «пирожки», а взрослые хлопают их по спине, чтобы они «лучше пропеклись»)  
Паучок – паучок, тоненькие ножки, красные сапожки.  
Мы тебя растили, мы тебя поили, мы тебя кормили,  
На ноги поставили, танцевать заставили  
(Все поднимают ребенка, сидящего в середине хоровода).  
Танцуй, сколько хочешь – выбирай, кого захочешь.  
Поклониться не забудь – выбирай кого – нибудь.  
А шел козел по лесу, по лесу, по лесу,  
Искать свою принцессу, принцессу  
Давай коза попрыгаем, попрыгаем, попрыгаем,  
И ножками подрыгаем, подрыгаем, подрыгаем.  
Давай коза, потопаем, потопаем, потопаем  
И ручками похлопаем.

### **Методика Железновых**

Игровая деятельность под музыку радует ребенка и поддерживает его интерес к занятиям. Опыт показывает, что занятия по методике Сергея Железнова "Музыка с мамой" оказывают благоприятное воздействие на:

- физическое развитие ребенка,
- формирование умения распределять внимание в процессе деятельности,
- гармоничное эмоциональное развитие ребенка,
- развитие воображения и творческой фантазии,
- формирование благоприятного эмоционального микроклимата в семье,
- формирование музыкальных способностей,
- а также являются профилактикой неврозов и комплексов (игротерапией).

### Принципы методики

1. Родительское участие на уроке признаётся нужным и важным, формы участия должны быть творческими и разнообразными.

2. Развитие мелкой моторики активизирует у детей работу мозга, способствует развитию речи и помогает дошкольникам подготовить руку к письму. Пальчиковые игры помогут вашему малышу:

- Развить внимание и терпение
- Стимулировать фантазию, проявление творческих способностей
- Научиться управлять своим телом, чувствовать себя уверенно в системе «телесных координат», что предотвратит возможность возникновения неврозов.

Музыка становится понятней и интересней для детей именно через движения. Поэтому основой музыкальной деятельности для малышей от года и старше должны быть танцы, жестовые, подвижные игры и музицирование и т.п.

3. В работе необходимо использовать фонограммы, так как без них педагог не имеет возможности участвовать в играх и танцах, активно помогать детям, играя при этом на музыкальном инструменте. Родители благодаря фонограммам получают возможность развивать и развлекать малышей не только на занятиях, но и дома.

4. Критерием для создания звуковых материалов и заданий должны быть их традиционность, а также интерес и удовольствие детей.

5. Музыка должна быть или классической, но в то же время яркой и образной, или современной танцевальной, но при этом действительно хорошей.

Занятия весёлой музыкально - ритмичной деятельностью:

- Полезны для всестороннего гармоничного развития личности малышей.
- Развивают музыкальный слух, ритм и память, активную речь, эмоциональность, внимательность, творчество, навыки мелкой и крупной моторики, а также слуховые, зрительные, тактильные способности к восприятию информации и концентрации внимания.
- Улучшают общее физическое развитие, укрепляют мышечный корсет, формируют осанку.
- Укрепляют нервную систему и являются профилактикой детских неврозов.
- Вырабатывают навыки вербального и невербального общения.
- Воспитывают умения взаимодействовать в коллективе, добиваясь взаимопонимания и компромиссов.
- Ускоряют обмен информацией между левым и правым полушариями, в результате чего стимулируются процессы восприятия, распознавания, мышления.

#### Суть методики Железновых

Развивающая методика Сергея и Екатерины Железновых — одна из самых универсальных в этом отношении. Она не предполагает обучение ребенка какой-либо специфической сфере знаний (чтение, письмо и т. п.), а, наоборот, способствуют общему развитию и благодаря этому подходит даже детям до года. Методика Железновых включает в себя зарядку, развивающие песенки, пальчиковые и жестовые игры и многое другое.

Ключевым моментом в занятиях по методике Железновых является музыкальный подход. Изначально ее авторы пытались внедрить обучение детей 3-5 лет основам музыкальной грамоты, но эта идея не оправдала себя, зато успешно трансформировалась в развивающие занятия, основанные на музыке.

Логоритмика Железновой оказывает огромную пользу для развития ребенка, а именно:

- вырабатывает чувство ритма и музыкальные способности;
- развивает мелкую моторику;
- благоприятно воздействует на формирование речевых навыков;
- оказывает оздоравливающий эффект на состояние здоровья малыша;
- укрепляет мышцы спины и шеи, позвоночник, способствует формированию красивой осанки;
- прививает навык слушать и выполнять то, что говорят родители или воспитатель, концентрировать внимание;
- учит контактировать со сверстниками и взрослыми;
- сближает ребенка с родителями, поскольку занятия проводятся по системе «малыш + мама».

#### Подвижные игры Железновых

К подвижным играм относится и музыкальная зарядка, и разминки, и всевозможные игры с предметами (колокольчик, барабан, бубен, различные яркие игрушки-помощники). Преимущество методики Железновых состоит в том, что можно проводить как групповые занятия в коллективе, так и индивидуальные: только вы со своим ребенком. Заниматься таким образом можно хоть каждый день, приобретя пособия (диски) Железновых и построив обучение по своему собственному плану, либо просто подобрав похожие примеры уроков. Вот один из таких примеров.

1. Утром – зарядка (пальчиковые игры или игровая гимнастика).
2. Днем – музыкальные упражнения (песенки, упражнения для развития слуха).
3. Вечером – творческие занятия (слушаем или придумываем сказки, озвучиваем их с помощью игрушек и т. п.).

#### Пальчиковые игры

Эти игры могут быть интересны как детям 2-3 лет, так и малышам возрастом от 6 месяцев. Поначалу выбирайте простые игры - небольшие

четверостишия, которые пропеваются под музыку или звучат в записи. Такие игры позволяют развить у ребенка координацию движений, тонкие тактильные ощущения. Известно также, что большую роль упражнения ручками и пальчиками играют в развитии умственной деятельности ребенка.

Все пальчиковые игры проводятся тремя способами:

1. Взрослый сам выполняет движения - ребёнок смотрит.
2. Взрослый выполняет движения ручками ребёнка.
3. Ребёнок выполняет движения своими ручками.

Никогда не следует принуждать ребёнка играть. Если игра понравится малышу, он будет пытаться участвовать, просить повторения. Если ребёнок показывает движения по-своему, его не следует исправлять. Наоборот, пусть он покажет другим, как, например, прыгает его зайчик.

Такая демонстрация особенно полезна для ещё неловкого и стеснительного ребёнка. Главное, чтобы малыш порадовался своему успеху.

В целом, дети, занимающиеся музыкой, опережают сверстников в интеллектуальном, социальном, и психомоторном развитии.

Тексты упражнений - весёлые и яркие, являются подсказкой к заданным движениям, легко ложатся на слух ребёнка и без специальных установок настраивают его на игру. С помощью стихотворного ритма у детей совершенствуется произношение, отрабатывается правильный темп речи, развивается речевой слух.

Образная, яркая, весёлая музыка способствует развитию у детей музыкальных способностей: слуха, вокальных навыков, музыкальной памяти, ритма, а также создаёт благоприятную атмосферу для занятий.

### Обезьянки

Обезьянки вышли погулять, («Выполняют движение “фонарики»)

Обезьянки стали танцевать, (сжимают и разжимают кулачки)

Но одна из них ушла домой поспать, (ладони прижимают друг к другу),  
кладут под щёчку («спят»)

Потому что надоело танцевать. Выполняют стряхивающие движения кистями рук («как будто стряхиваем водичку»)

### Рисование

(Дети выполняют движения в соответствии с текстом)

(Можно рисовать на столе, коленях, полу, животе...)

Мы кружок нарисовали

Наши пальчики устали,

Мы руками потрясём,

Рисовать опять начнём.

Мы черту нарисовали...

Мы волну нарисовали...

Точки мы нарисовали...

Тук, Ток

Дети выполняют подражательные движения в соответствии с текстом (стучать можно по столу или коленочкам)

Тук, ток, туки ток

Бьёт кулак как молоток.

Тук, ток, туки - ток,

Бьёт кулак как молоток.

Тук, тук, тук, туки,

Застучали две руки.

Тук, тук, тук, туки,

Застучали две руки.

Тук, тук, туки ток,

Застучал мой каблучок.

Тук, тук, туки ток,

Застучал мой каблучок.

Тук, тук, тук, туки,

Застучали каблуки.

Тук, тук, тук туки,

Застучали каблуки.

Тук, тук, тук туки,

Две ноги и две руки,

Тук, тук, тук туки

Бьют и бьют как молотки.

Тук, тук целый день (Стучат произвольно, «как больше всего нравится»).

Мне стучать совсем не лень.

Тук, тук целый день

Мне стучать совсем не лень.

Вот лягушки

Ладони «прыгают» по коленям (столу).

Вот лягушка по дорожке (при этом необходимо при соприкосновении с поверхностью)

Скачет, вытянувши ножки: делать ладонями хороший толчок вверх.

«Ква, ква. ква, ква. Руки то сжимаются в кулак, то резко раскрываются

Ква, ква. Ква, ква, пальцы (приговаривают «ква-ква»)

Маленькая мышка

Маленькая мышка (бегут пальцами обеих рук по столу или коленям)

По городу бежит, глядит ко всем в окошки, (сложив пальцы рук круглым окошечком, заглядывают в него)

И пальчиком грозит: (грозят пальчиком)

«А кто не лёг в кроватку?» (руки прижаты ладонями друг к другу). Лежат на тыльной стороне одной из рук на столе (коленях).

А кто не хочет спать? (переворачивают руки на другой «бок»)

Такого непослушного (щекочут пальчиками то одну, то другую ладошку)

«Я буду щекотать!»

Паучок

(Руки скрещены. Пальцы каждой руки «бегут» по предплечью, а затем по плечу другой руки)

Паучок ходил по ветке,

А за ним ходили детки.

Дождик с неба вдруг полил, (кисти свободно опущены),

выполняют стряхивающее движение (дождик).

Паучков на землю смыл. (Хлопок ладонями по столу/коленям)

Солнце стало пригревать, (ладони боковыми сторонами прижаты друг к другу)

растопырены, качают руками (солнышко светит)

Паучок ползёт опять (действия аналогичны первоначальным)

А за ним ползут все детки,

Чтобы погулять на ветке. («Паучки» ползают на голове)

Пчелки

Одна из рук стоит на столе, опираясь на локоть, пальцы растопырены (ёлка)

На второй руке пальцы смыкаются

в кольцо (улей). «Улей» прижат к «ёлке»

Домик маленький на ёлке, (дети заглядывают в «улей»).

Дом для пчёл, а где же пчёлки?

Надо в дом постучать, (сжимают кулачки, стучат ими друг о друга)

Раз, два, три, четыре, пять.

Я стучу, стучу по ёлке, (стучат кулаками друг о друга, чередуя руки)

Где же, Где же эти пчёлки?

Стали вдруг вылетать: разводят руками, растопыривают пальцы и шевелят ими (пчёлки летают)

Раз, два, три, четыре, пять!

Пальчики

(В соответствии с текстом, дети поочередно сгибают и разгибают один из пальцев, при этом стараясь не шевелить остальными)

Вот это самый толстый пальчик у меня, (сгибают и разгибают большой палец)

Вместе с ним танцуют все его друзья (сжимают и разжимают кулачки)  
Этот самый ловкий пальчик у меня (указательный палец)  
И, когда танцует пальчик,  
с ним танцуют все друзья.  
Вот этот самый длинный пальчик у меня (средний палец)  
Вместе с ним танцуют все его друзья,  
А вот этот пальчик лодырь у меня (безымянный палец)  
Но, когда танцует пальчик,  
с ним танцуют все друзья.  
А этот пальчик-мальчик лучший у меня (мизинец)  
Вместе с ним танцуют все его друзья.  
Все мои пять пальцев дружная семья, (выполняют движение “фонарики”)  
И, когда они танцуют, танцую с ними я (хлопки в ритме текста)  
Поросята  
(Дети по очереди «идут» по столу каждым из пальцев обеих рук)  
Этот толстый поросёнок (мизинцы)  
целый день хвостом вилял,  
Этот толстый поросёнок (безымянные)  
спинку об забор чесал,  
Ля-ля-ля-ля, лю-лю-лю, (“Фонарики”)  
поросенок я люблю  
Ля-ля-ля-ля, лю-лю-лю, (сжимают и разжимают кулачки)  
поросенок я люблю  
Этот толстый поросёнок (средние пальцы)  
носом землю ковырял,  
Этот толстый поросёнок (указательные пальцы)  
что-то сам нарисовал.  
Ля-ля-ля-ля ...  
Этот толстый поросёнок (большие пальцы)

- лежебока и нахал, захотел спать в серединке (рука сжимается в кулак),  
большой палец и всех братьев растолкал (зажимается внутрь).

Червячки

Ладони лежат на коленях или столе. Пальцы, сгибаясь, подтягивают к себе ладонь (движение ползущей гусеницы).

Раз, два, три, четыре, пять,

Червячки пошли гулять.

Раз, два, три, четыре, пять

Червячки пошли гулять.

Вдруг ворона подбегает (идём по столу указательным и средним пальцами),  
остальные пальцы поджаты к ладони.

Головой она кивает, (складываем пальцы щепоткой, качаем ими вверх и  
вниз)

Каркает: «Вот и обед!» (Раскрываем ладонь, отводя большой палец вниз, а  
остальные вверх)

Глядь - (Разводим руками)

а червячков уж нет! (сжимаем кулачки, прижимаем их к груди).

Мишку на руки возьму

Для игры понадобится игрушка – медвежонок. Ребенок выполняет движения  
в соответствии с текстом песни:

Мишку на руки возьми, и повыше подними, маме лапочкой одной помашу  
над головой. Мишку на пол посади и один гулять иди, по всей комнате  
пройдись, а потом к нему вернись. Мишка все сидел и ждал, никуда не  
убежал, на руки его возьми, крепко-крепко обними. Мишке хочется поспать,  
мишку надо укачать, «Баю - бай, баю - бай, поскорее засыпай».

У жирафа

Во время припева дети показывают пальчиками на соответствующие части  
тела.

1. У жирафов пятна, пятна, пятна, пятнышки везде (2 раза)

Припев (хлопаем ладошками по всему телу, показывая пятна)

На лбу, ушах, на шее, на локтях,

Есть на носгах, на животах, коленях и носках.

2. У слонов есть складки, складки, складки, складочки везде (2 раза)

Припев («собираем складки» - щипает себя)

3. У котятков шёрстка, шёрстка, шёрстка, шёрсточка везде (2 раза)

Припев (поглаживаем всё тело, изображая шёрстку).

4. А у зебры есть полоски, есть полосочки везде (2 раза)

Припев (проводим пальцами или ребром ладони по телу, изображая полоски)

Мышиная история

Осенью мышки весь день бегали туда и сюда, собирая запас на зиму.

(Барабаним пальчиками по барабану или пустой коробке)

И вот, наконец, с неба стали падать красивые белые снежинки (играем на металлофоне или стучим ложечкой по нескольким бокалам)

Они покрыли замёрзшую землю пушистым белым одеялом, и вскоре на этом снегу появились маленькие следы мышиных лапок (играем на треугольнике или стучим ложкой по пустой стеклянной бутылке, подвешенной за горлышко)

Мыши попрятались в свои норки, где у них было очень много еды.

Они грызли орешки,

(играем на деревянных ложках)

грызли зёрнышки

(играем на рубеле или расчёске)

И устраивали себе из соломы тёплые гнёздышки (шуршим бумагой)

Особенно они любили лакомиться сладкими корешками (царапаем пластик барабана или дощечку)

А снаружи на землю каждый день падал снег (играем на металлофоне или стучим ложечкой по бокалам) шумел ветер, (дудим в бутылку)

И над мышиными норками намело большой-большой сугроб.

Но мышкам было очень хорошо под снегом в тёплых норках (играем на ксилофоне или барабаним пальчиками по пустой коробке).

