

УДК 376.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ

Лапп Е. А.,
Ткачева Е.В.

В статті представлені матеріали аналізу використання комп'ютера в логопедичній роботі з дітьми із порушеннями зору і мовлення.

В статье представлены материалы анализа использования компьютера в логопедической работе с детьми с нарушениями зрения и речи.

In the articles presented materials of analysis of the use of компьютера are in speech therapy work with children with violations of broadcasting and sight.

Ключові слова: комп'ютер, логопедична робота, діти, порушення мовлення, порушення зору

Ключевые слова: компьютер, логопедическая работа, дети, нарушения речи, нарушения зрения.

Keywords: компьютер, speech therapy work, to put, violation of broadcasting, violation of sight

Инновационные педагогические технологии сегодня во многом связывают с внедрением в обучение компьютера, средств электронной коммуникации. Однако проблема состоит не только в том, чтобы компьютер появился в классе как средство мобильной доставки традиционной образовательной информации, в том числе, из глобальных сетевых ресурсов. Самой важной задачей является разработка нового подхода к электронным методическим материалам, поиск новых концепций и методик обучения, освоение дидактического потенциала информационных и, информокоммуникационных средств (Т.А.Антонова, М.В.Кларин, А.С.Харитонов и др.).

Теоретически и экспериментально доказано, что расстройство речи слабовидящих детей являются сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности (И.И. Земцова, В.З.Денискина, Н.К.Антонов и др.). Речевые нарушения у детей со зрительным дефектом многообразны, сложны по степени выраженности, структуре и затрагивают речь как целостную систему, где, по определению Р.Е. Левинной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром речевой аномалии. Это объясняется в значительной мере тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Среди них чаще встречаются дети с врожденными формами зрительной аномалии, что способствует нарушению формирования и других функций, имеющих непосредственное отношение к образованию речи (Р.Е. Левина, Л.И.Солнцева, Л.И. Плаксина и др.).

Применение технических средств обучения на логопедических занятиях значительно повышает их эффективность, так как позволяет вести обучение с широким использованием наглядности, создает особые коррекционные условия (цвет, шрифт, размер, подача материала) дает возможность разнообразить работу по развитию навыков слухового внимания, фонетико-фонематических процессов, самоконтроля, помогает учителю-логопеду наблюдать работу детей и осуществлять индивидуальную помощь.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось нами с учениками первого и второго класса Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Михайловская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат IV вида». В экспериментальную группу вошли дети с нарушением оптики глаза (миопия, астигматизм, гипермиопия); острота зрения лучшего глаза (с коррекцией) OD – 0, 2; OS – 0,03 и младшие школьники с функциональными нарушениями бинокулярного зрения (косоглазие и косоглазие + амблиопия); острота зрения лучшего глаза (с коррекцией) OD – 0,5; OS – 0,3.

Под инновационными технологиям в своей работе мы понимали наборы методов и средств, применяемых совместно с компьютерными технологиями. В работе мы пользовались программами Paint. NET, Microsoft Office Publisher, WAVE (звук), Windows Movie Maker.

Благодаря использованию компьютера, мы могли учитывать офтальмо - эргономические условия коррекционно-образовательного процесса. Так для детей с диагнозом миопия при создании презентаций мы использовали зеленый фоновый цвет. Контраст изображений с 80 %. Для детей с диагнозом артерия- желто-красно-оранжевый фон (контраст изображений 100%); при амблиопии – белый (контраст изображений с 80 %); при тапеторетинальной абиотрофии – темные тона и цветовконтрастная рамка (контраст изображений – 100%). Детям, имеющим данную зрительную патологию, для восприятия были достаточны размеры стационарного монитора. А при гиперметропии в работе использовался мультимедийный экран.

Работа с презентацией представляла собой не только зрительный просмотр. Детям предлагались задания, в которых необходимо либо переводить предметы, либо разбивать их по какому-то признаку, либо раскрашивать в необходимые цвета, при выполнении этой работы учащиеся пользовались сенсорным курсором (развитие тактильного восприятия). Школьники с катарактой в работе использовали мышь, так как более точные и мелкие движения для них затруднены. Учащиеся с артефакцией выполняли задания, где им необходимо было самим вбивать буквы, слова, фразы.

Для всех детей необходима зрительная гимнастика для глаз (время утомления у каждого индивидуально), однако желание выполнять данный вид работы у школьников отсутствует. При помощи компьютера готовые разминки мы помещали в ход работы и ребенок незаметно для самого себя в игровой форме делал упражнения с подвижным зрительным ориентиром. Замечено, что при предъявлении тех же картинок, что и в презентации на бумажном носителе, учащиеся больше отвлекались и получалось, что изобразительная информация перегружалась (добавлялся вид из окна, в шкафу и так далее), чего нет при работе за компьютером. А благодаря звуковым командам, поступающим из наушников, дети воспринимали задания в своем темпе (можно повторить команду нажатием на колокольчик на экране) и от лица сказочных персонажей, что добавляло интереса и азарта в занятие.

Реализуемая нами коррекционно-развивающая работа включала два раздела: работа над словом и работа над предложением. Программа обогащения и активизации словаря включала в себя, помимо задач ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, углубления знаний о предметах и явлениях, формирования понятий, следующие задачи: раскрытие многозначности слова; расширение запаса синонимов и антонимов; формирование умения правильно употреблять слова.

Так, при работе над словом, мы формировали предметную отнесенность слова (т.е. связь наименования с предметом), на ее основе формировали обобщающую функцию слова (т.е. отнесенность слова не только к отдельному предмету, но и к группе подобных предметов). Формировали понятийно-обобщающую функцию слова (т.е. отнесенность слова к классу предметов: мебель, посуда и т.д.).

Формирование обобщающей функции слова строилось на развитии у ребенка умений выделять свойства и признаки предметов, обозначаемые данным словом, умений находить общий признак среди признаков, выделяющих предметы. В этой работе по выделению признаков предметов, мы учили сравнивать предметы между собой, делать вывод о сходстве или несходстве предметов, развивая наблюдательность детей, их познавательную активность. Эти игры предполагают активный поиск слова и понимание его значения. Для расширения запаса существительных в активном словаре детей проводились игры, как например, «Игра в загадки»: перед детьми на экране появлялись несколько картинок: лягушка, петух, козел и т.п., и выразительно читали стишок-загадку. Учащимся необходимо было подвести курсор к той картинке, которая является ответом (при правильном нажатии картинка исчезала). Выигрывает тот, кто первый очистит экран.

Дифференциация родовых отношений являлась неотъемлемой частью работы. Такие игры как, «Один – одна – одно», «Разложи картинки» – учили детей различать род существительных. На экране появлялись картинки (кукла, стол, дерево, солнце, луна и др.), а ребенку необходимо было переместить их в нужный столбик. При правильном выполнении раздавались аплодисменты, что способствовало активизации познавательной деятельности. Учащиеся, при выполнении этого задания, пользовались либо мышью, либо сенсорным курсором, что позволяло задействовать тактильную чувствительность.

Закрепление понятие о живых и неживых предметах. Сначала формировали каждое понятие отдельно (живые - неживые), а затем проводили сравнение и делали вывод, подчеркнув общее свойство предметов, например: они живые. Для закрепления данного понятия использовалась игра «Кто это? Что это?». На экране появлялись девочка и кукла, мы обращались к детям с вопросом: «Чем отличается Наташа от куклы?». Дети называли различия и вместе приходили к выводу, что девочка живая, а кукла – игрушка, неживая. Далее сравнивали игрушку – медведя и медведя. Таким образом, выясняли, что медведь – игрушка неживая, а картинка изображает живого медведя. Подвели итог, что все слова, обозначающие неживые предметы отвечают на вопрос «Что?», а слова обозначающие живые предметы – «Кто?».

На протяжении всей нашей работы в процессе специально подобранных упражнений, логопедическая работа была направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. Для формирования и закрепления словообразовательных моделей, прежде всего, уточнялась связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществлялось на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Работа по формированию словообразования существительных велась поэтапно: закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей; работа над словообразованием менее продуктивных моделей; уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. С использованием компьютера

по данному напрямленню нами проводились ігри «Назови ласково», «Что для чего?», «Кто у кого?», «Назвать животных парами», «Как зовут папу, маму, детеныша?», «Два брата ИК и ИЦ», «Назвать профессии» и др.

Формирование словообразования глаголов мы осуществляли в следующей последовательности: дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида; образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов -ива-, -ыва-, -ва-; дифференциация возвратных и невозвратных глаголов; дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками: в-, вы-, под-, от-, при-, у-, пере-, за-, от-, на, вы-. С целью закрепления словообразования глаголов на подгрупповых занятиях мы использовали различные презентации, где дети называли слова, обозначающие действия, просматривали различные действия с предметами, а затем и сами их выполняли.

Игры с использованием компьютера давали возможность расширить пассивный и активный глагольный словарь детей, соотнести действие со словом, проследить последовательность действий и обозначить их словами. Игра «Кто быстрее перенесет картинку?» – предполагала варианты систематизации глагольного словаря. Игры «Кто как передвигается?», «Зарядка», «Спал – спала» помогали детям правильно использовать в речи глаголы настоящего, будущего, прошедшего времени. Игра «А ты что любишь?» учила детей спрягать глаголы и составлять предложения по заданному глаголу. При обучении детей правильно употреблять глаголы настоящего времени (прошедшего, будущего) использовали игру «Как кто передвигается?». На экране появлялись изображения животных, птиц, насекомых и спрашивали у детей, как они передвигаются (например: бабочка летает, воробей прыгает и летает, лягушка прыгает и т.д.). После ответа детей на экране появлялось анимационное изображение.

В занятия по формированию умений образовывать слова-признаки предметов мы включали и упражнения по совершенствованию моторики кистей и пальцев рук, предлагая отгадать загадку и разукрасить, например, хвосты животных или составить картинку из разрезанных частей (используя курсор или мышь).

Например, очень понравилась детям игра «Чьи хвосты?». Однажды проснулись животные в лесу и не нашли у себя хвостов. Они решили, что ночью ветер оторвал хвосты и разнес их по лесу. Вот и пошли звери по лесу, искать свои хвосты. (Давайте мы поможем им). Но хвосты спрятались в лесу и чтобы найти их, надо уметь их правильно называть и отвечать на вопрос: «Чей это хвост?» Например, хвост зайца надо называть «заячий хвост». Вот на дереве висит серенький, пушистенький хвост белки. Чей это хвост? (Беличий). Белка нашла свой хвост. А под дубом лежит коричневый хвост медведя. Чей это хвост? (Медвежий). Дадим медведю его хвост. В чаще леса нашелся хвост волка. Чей это хвост? (Волчий). А вот виднеется рыжий, пушистый хвост лисы. Чей это хвост? (Лисий). А на пенечке – тоненький, маленький хвостик мышки. Чей это хвостик? (Мышиный). Все животные нашли свои хвосты и были очень рады.

Вся игра была проиллюстрирована: на мониторе появлялись различные хвосты, а затем и надписи под ними. Суффиксы выделены другим цветом.

Для практического усвоения слов, обозначающих признаков предмета, использовали игру «Подбери картинку». Логопед читал слова, дети подбирали соответствующие картинки на экране, при правильном нажатии, этот предмет исчезал, таким образом, к концу игры у ребят не оставалось ни одной картинки на мониторе.

При работе над простым предложением, основной акцент мы делали на составление предложений и определение количества слов. Предложение мы составляли с опорой на картинку и давали его схему. На индивидуальных занятиях дети учились не только определять количество слов и их порядок в предложении, но и ставить к каждому слову вопросы «Кто?» и «Что делает?». Использование компьютера помогало варьировать задания и ситуацию при сохранении одного и того же речевого действия.

Работая над предлогами в предложениях, основной нашей задачей было: научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение и пользоваться ими в собственной речи. Предлоги, как известно, помогают выразить многообразие отношений между предметами окружающей действительности и являются орудием, при помощи которого достигается сочетаемость слов, и строится высказывание. Дети с нарушениями зрения и речи, как выяснилось на констатирующем этапе, опускают предлоги или воспринимают их как часть слова. Поэтому в своей работе, мы старались так организовать игры, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог. Здесь важно для ребенка понять, что предлог – хоть и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это в свою очередь, изменяет действие с предметом.

Для тренировки правильного употребления предлогов в предложениях использовались игры «Поможем Незнайке». На экране появлялись карточки с предложениями (платок лежит на/ в/ кармане; дети играют над/ под/ деревом; и т.п.) Логопед предлагал оценить предложения, написанные Незнайкой. Дети определяли ошибки Незнайки, заменяли неправильно употребленный предлог правильным.

Работая над сложным предложением, на подгрупповых занятиях мы учили детей составлять

самостоятельно предложения на определенную тему с опорой на наглядный материал или действие. В процессе нашей работы над предложением мы вводили противопоставление, обращали внимание на причинно-следственные связи. Возросшие речевые возможности детей в ходе коррекционного воздействия позволили нам на этом этапе обучения использовать такие игры «Живая картина», «Рассказ из конверта», «Составь предложение», которые предусматривали составление детьми предложений по картине, по серии картинок, описание предметов, их сравнение. Эти упражнения предшествуют работе со связным текстом. На фронтальных занятиях мы использовали подобные игры и такие игры как «Кто у кого?», «Закончи предложение», «Магазин», «Подумай и скажи», «Составь предложение», «Про Потому и Почему», «Почемучка», «Мяч и Петя», «Малыши» и др.

Например, в ходе игры «Закончи предложение» на экране появлялись две картинки с изображением фруктов и овощей, логопед начинал предложение, а дети должны были закончить и повторить целиком: «Лимон кислый, а арбуз (сладкий). Дыня сладкая, а редька (горькая). Рыба соленая, а сахар (сладкий). Виноград сладкий, а лук (горький)».

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

фронтальные и индивидуальные логопедические занятия, в ходе которых использовались компьютерные технологии, вызвали у младших школьников огромный интерес, оживление, радость, что поддерживало постоянно положительный эмоциональный настрой; применение компьютера как средства обучения на занятиях в течение длительного времени позволяло удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием, стимулировало мыслительную деятельность школьников, повышало мотивацию к обучению; создание игровой ситуации обеспечивало легкое и быстрое усвоение программного материала; использование сказочных персонажей (появляющихся или исчезающих на экране компьютера) активизировало интерес детей к заданиям, в них активно начинали принимать участие дети даже с низким уровнем мотивации, так как такой прием усиливал мотивацию достижения результата, делал ненавязчивым контроль над ходом выполнения.

УДК: 376.36:373.2

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ: МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО КАРТИНЕ

Лебедева И.Н.

У статті розглянуті питання вивчення зв'язного мовлення; особливості зв'язного мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку та загальним недорозвиненням мовлення, визначено теоретичні підходи до розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Представлена модель навчання дошкільнят розповіді за картиною.

В статье рассмотрены вопросы изучения связной речи; особенности связной речи дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи, определены теоретические подходы к развитию связной речи дошкольников. Представлена модель обучения дошкольников рассказыванию по картине.

The article describes the issues of connected speech study, as well as characteristics of connected speech of preschool children with mental retardation and general speech underdevelopment; theoretical approaches to the development of connected speech of preschool children have been determined. The learning model regarding picture narration for children of preschool age has been presented.

Ключові слова: мовна діяльність, текст, знак, картина, розповідь по картині, затримка психічного розвитку, загальне недорозвинення мови.

Ключевые слова: речевая деятельность, текст, знак, картина, рассказывание по картине, задержка психического развития, общее недоразвитие речи.

Keywords: Speech activity, text, symbol, picture, picture narration, mental retardation, general speech underdevelopment.

Печатается по результатам исследовательской работы по гранту Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских учёных МК – 3898.2011.6 на тему «Развитие связной речи дошкольников с проблемами в речевом и познавательном развитии».

В современной ситуации общую дошкольную педагогику и коррекционную дошкольную педагогику можно назвать союзниками на пути достижения масштабной цели - построения "включающей" дошкольной педагогики. Особый акцент в современном дошкольном образовании переносится на индивидуализацию и