

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

Выпускная квалификационная работа

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5
ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Работу выполнила:
студентка 543 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование, профиль «Логопедия»
Истомина Анна Леонидовна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Н. Тверская

«___» _____ 2018 г.

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии
Тверская Ольга Николаевна.

(подпись)

ПЕРМЬ
2018

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме нарушений сенсорной интеграции в комплексе психолого-педагогических отклонений в развитии ребенка с тяжелыми нарушениями речи.....	7
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с ТНР	7
1.2. Особенности лексической стороны речи у детей с ТНР.....	12
1.3. Метод сенсорной интеграции: понятие, характеристика, виды. Значение сенсорной интеграции в речевом развитии ребенка	18
Глава 2. Прикладные аспекты проблемы развития и коррекции лексической стороны речи у детей 4-5 лет с ТНР.....	26
2.1. Этапы и методы исследования.....	26
2.2. Проведение констатирующего исследования и его анализ.	28
Глава 3. Формирование лексической стороны речи у детей 4-5 лет с ТНР с использованием метода сенсорной интеграции.....	36
3.1. Понятие, виды, значение и особенности использования лэпбука в работе с детьми дошкольного возраста.....	36
3.2. Разработка, структура и содержание дидактического пособия лэпбук "Времена года".....	41
Заключение.....	51
Библиографический список.....	54

Введение

Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) представляет большую психолого-педагогическую проблему, актуальность которой все возрастает. В настоящее время психологи, педагоги, логопеды, занимающиеся обучением таких детей не оставляют попытки поиска все более совершенных способов коррекции развития детей с тяжелыми речевыми нарушениями, так как от их сопряженных усилий зависит вся последующая жизнь такого ребенка: его интеллектуальное развитие, социализация, интеграция в общество.

Дети с тяжелыми нарушениями речи представляют собой разнородную группу, первичным проявлением нарушений развития в которой является системное, общее недоразвитие речи. Они могут иметь органически сохранный или нарушенный интеллект, расстройства аутистического спектра, двигательные нарушения (последствия перенесенного ДЦП). В силу важности речевой функции для общего психического и интеллектуального развития такие дети приобретают целый ряд вторичных дефектов, что делает необходимым комплексное коррекционное воздействие не только на речевую функцию, но и на все другие сферы психического развития ребенка с ТНР.

Проблемы становления и развития речи детей с ТНР подробно изучались в отечественной логопедии Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спировой, Г.И. Жаренковой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др. Именно этими специалистами был выдвинут системный подход, при котором отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций.

В 70-х годах XX века Е.М. Мастюковой, С.С. Ляпидевским и др. была проведена большая работа, позволившая разделить детей с ТНР на детей с

первичными нарушениями интеллекта и связанной с ними речевой дисфункцией и на детей с первоначально сохранным интеллектом, но с первичными нарушениями речи, при которых нарушения познавательного и интеллектуального развития выступают как вторичный дефект. Понимание различий в природе нарушений развития в группе детей с ТНР позволило дифференцировать методы и технологии коррекционной работы с детьми.

Период 80-90-х годов XX века является достаточно продуктивным в отношении психологического изучения детей с общим недоразвитием речи. Л.С. Цветковой, Т.М. Пирцхалайшвили, Е.М. Мастюковой, Н.А. Чевелёвой, А.П. Вороновой изучались разные виды восприятия у детей с ТНР. Исследования И.Т. Власенко, О.Н. Усановой, Т.Н. Синяковой и др. были посвящены особенностям развития мышления детей с ТНР; Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, Э.Л. Фигереди изучали их память. Работы Л.Г. Соловьёвой, О.С. Павловой посвящены особенностям становления коммуникативной деятельности у дошкольников с ТНР.

В конце 90-х - начале 2000-х годов произошла активизация научных исследований в направлении психологического развития детей с системными речевыми нарушениями (Г.Х. Юсупова, Н.В. Дроздова, С.М. Валявко, И.С. Зайцев и др.). Современный этап коррекционной педагогики в отношении детей с ТНР характеризуется усилением интереса исследователей к изучению разных аспектов личностного развития детей с общим недоразвитием речи в контексте их социализации.

Вместе с тем, новые данные нейropsychологии и психофизиологии позволили исследователям обратить внимание на важность сенсорного развития детей с речевыми нарушениями. В 80-х годах прошлого века Дж. Айрес предложила новый подход к обучению и развитию детей с тяжелыми нарушениями речи, основанный на методе сенсорной интеграции. Основываясь на научных данных нейropsychологии и собственных наблюдениях за детьми с различными нарушениями развития, она отметила

наличие у таких детей комплексных сенсорных нарушений, коррекция которых способствовала более эффективной работе по устранению других недостатков речевого и психического развития.

В настоящее время метод сенсорной интеграции, активно разрабатываемый в отечественной логопедии М.И. Лынской, находит все больше сторонников среди логопедов-практиков. Многие из них отмечают эффективность интеграции сенсорных воздействий в коррекционной работе с наиболее сложной категорией детей с логопедическими нарушениями – «неговорящими» детьми.

Цель исследования – разработка дидактического пособия лэпбук «Времена года» для формирования лексического компонента речи у детей с ТНР.

Объект исследования – лексический компонент речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

Предмет исследования – метод сенсорной интеграции как средство формирования лексической стороны речи у детей с ТНР.

Контингент: дети 4-5 лет с тяжелыми речевыми нарушениями.

Задачи исследования:

1. Обзор литературы по проблеме исследования.
2. Проведение констатирующего исследования и его анализ.
3. Разработка дидактического пособия лэпбук «Времена года» по формированию лексической стороны речи у детей 4-5 лет с ТНР.

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературы по проблеме нарушений сенсорной интеграции в комплексе психолого-педагогических отклонений в развитии ребенка с тяжелыми нарушениями речи;

- практические: разработка дидактического пособия для формирования лексической стороны у детей 4-5 лет с ТНР с использованием метода сенсорной интеграции.

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка.

База исследования: Центр комплексной реабилитации инвалидов г.Пермь, Сивкова, 14.

Глава 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОМПЛЕКСЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с ТНР

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения формирования всех компонентов речевой системы (лексического компонента, грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодики), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [3].

Основным критерием отнесения речевого нарушения к группе тяжелых является невозможность ребенка осваивать программу массового образовательного учреждения (дошкольного и школьного) без специальной логопедической помощи [5].

Поскольку тяжелые нарушения речи представляют собой системное недоразвитие речевой функции, степень нарушений определяется исходя их уровневой характеристики речи детей с ОНР, детально описанной Р.Е. Левиной и Т.Б. Филичевой. К тяжелым нарушениям речи при этом относят нарушения, описанные в классификации указанных авторов как первый и второй уровни речевого развития [19].

Первый уровень речевого развития характеризуется отсутствием словесных средств общения или ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. У детей с первым уровнем речевого развития активный словарь состоит из небольшого количества нечётко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, при этом используются они в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами,

мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жёсткую ситуативную привязанность.

При втором уровне речевого развития речевая активность детей несколько возрастает. Появляется фразовая речь, однако фраза остаётся искажённой в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей уже отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьёй, с знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих части тела, животных и их детёнышей, одежду, мебель, профессии и т.д. Характерным остаётся резко выраженный аграмматизм. Понимание обращённой речи остаётся неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно.

Речь детей со вторым уровнем речевого развития часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Тяжесть речевой патологии оказывает значимое негативное влияние на развитие всех высших психических функций (восприятие, внимание, память), познавательной сферы и мышления. Особенно страдают процессы формирования произвольности и осознанности высших психических функций. Интеллектуальная недостаточность является вторичной в структуре дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи, так как нарушение развития интеллектуальной сферы образуется вследствие недоразвития компонентов речи. Внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, концентрации, переключения и распределения. Объем внимания у детей с ТНР сужен, для них характерно быстрое забывание материала, особенно вербального,

снижение активной направленности внимания и памяти. Произвольность мнемических процессов и удержания внимания не формируется в нормативные сроки, то есть к старшему дошкольному возрасту [12].

Дети с ТНР демонстрируют недоразвитие основных мыслительных операций: сериации, классификации, абстрагирования, обобщения. Им легче выполнять задания не по словесной инструкции, а по наглядному образцу.

Отличительной особенностью детей с ТНР являются двигательные расстройства. Моторная сфера таких детей характеризуется отставанием в развитии. Дети неловки, неуклюжи, их движения характеризуются импульсивностью и хаотичностью, часто встречаются синкинезии. Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

Работоспособность детей с тяжелой речевой патологией снижена в сравнении с возрастной нормой, дети быстро утомляются, вследствие чего отказываются от выполнения задания. Кроме того, для них характерна долгая «вработываемость», то есть включаемость в работу при получении задания. Интерес, даже поначалу проявленный было к заданию, быстро угасает, а мотивация на достижение цели не сформирована, поэтому дети бросают задание, едва начав его выполнять.

В литературе отмечено, что особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер [17]. В отношении развития сенсорной сферы, вероятно, более логично говорить об обратной причинно-следственной связи: первоначально именно нарушения сенсорного восприятия и обработки информации препятствуют формированию полноценной речевой функции, которая позже, в свою очередь, начинает ограничивать сенсорный и сенсомоторный опыт ребенка.

Память детей с ТНР также характеризуется рядом специфических

особенностей: при относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля, так как важным условием формирования этих процессов является нормальный уровень речевого развития.

Общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Наиболее часто встречаются:

- гипертензионно-гидроцефалический - проявляется в нарушениях умственной работоспособности, произвольной деятельности и поведения детей; в быстрой истощаемости и пресыщаемости любым видом деятельности; в повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности. Дети жалуются на головные боли и головокружение. В некоторых случаях у них может отмечаться приподнято-эйфорический фон настроения с проявлениями дурашливости и благодушия.
- церебрастенический синдром — проявляется в виде повышенной нервно-психической истощаемости, эмоциональной неустойчивости, в виде нарушений функций активного внимания и памяти. В одних случаях синдром

сочетается с проявлениями гиперактивности, в других – с преобладанием заторможенности, вялости, пассивности.

- синдром двигательных расстройств – характеризуется изменением мышечного тонуса, нерезко выраженными нарушениями равновесия и координации движений, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса. Выявлено наличие у данной группы детей характерных нарушений познавательной деятельности [6].

Из тяжелых речевых нарушений наиболее часто встречаются алалия, афазия, ринолалия, дизартрия. К ТНР можно отнести и некоторые из форм заикания (при условии, что из-за данного дефекта ребенок не может обучаться в обычной школе). Как правило, сюда относят заикание, сочетающееся с общим недоразвитием речи.

Алалия – глубокая несформированность речевой функции, обусловленная органическим повреждением речевых зон коры головного мозга. При алалии недоразвитие речи носит системный характер, т. е. имеет место нарушение всех ее компонентов – фонетико-фонематического и лексико-грамматического. В отличие от афазии, при которой имеет место утрата ранее наличествовавшей речи, алалия характеризуется изначальным отсутствием или резким ограничением экспрессивной или импрессивной речи. Таким образом, об алалии говорят в том случае, если органическое повреждение речевых центров произошло во внутриутробном, интранатальном или раннем (до 3-х лет) периоде развития ребенка.

В настоящее время в логопедии пользуется классификация алалии по В.А. Ковшикову, согласно которой выделяют:

- экспрессивную (моторную) алалию
- импрессивную (сенсорную) алалию
- смешанную (сенсомоторную или мотосенсорную алалию с преобладанием нарушения развития импрессивной или экспрессивной речи)

В основе возникновения моторной формы алалии лежит раннее органическое поражение коркового отдела речедвигательного анализатора. В этом случае у ребенка не развивается собственная речь, однако понимание чужой речи остается сохранным.

Сенсорная алалия возникает при поражении коркового отдела речеслухового анализатора (центра Вернике, задней трети верхней височной извилины). При этом нарушается высший корковый анализ и синтез звуков речи и, несмотря на сохранный физический слух, ребенок не понимает речь окружающих.

Афазия отличается от алалии приобретенным характером нарушений. Она также может быть моторной или сенсорной и возникает вследствие тяжелой черепно-мозговой травмы, нейроинфекции или интенсивного психологического стресса в том возрасте, когда начальные формы речевой деятельности уже сформированы, то есть после первых трех лет жизни ребенка.

Влияние нарушения речевого развития на всю личность ребенка настолько велико, что дети с тяжелыми нарушениями речи не могут обучаться в типовых дошкольных учреждениях и школах и требуют системной специальной коррекции как первичного, так и вторичных дефектов развития.

1.2. Особенности лексической стороны речи у детей с ТНР

Нарушение лексического компонента речи занимает центральное место в структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи [11]. Лексика признается важнейшей частью языковой системы, а богатство словаря является признаком высокого уровня развития речи. Специалисты отмечают, что развитие речи ребенка существенно затрудняется при недостаточном уровне словаря. Обогащение словарного запаса является необходимым условием для коррекции других речевых нарушений, развития

коммуникативных умений детей [5].

Согласно определению, данному в словаре лингвистических терминов, лексика определяется как совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, образующих определенную систему. Лексика является внутренне организованной совокупностью лексических единиц (слов, устойчивых словосочетаний, клишированных оборотов), связанных между собой определенными, относительно устойчивыми отношениями, функционирующих и развивающихся по определенным законам языка.

Лексическая сторона речи развивается постепенно, по мере общения ребенка с окружающим внешним миром, и в норме к 5-ти годам ребенок имеет словарный запас из 3000-4000 слов, владеет навыками словообразования и словоизменения, что создает условия для полноценной фразовой речи [3].

Иная картина развития лексики наблюдается у детей с общим недоразвитием речи. Процесс усвоения лексики детьми при нарушенном речевом развитии в отличие от нормального протекает в замедленном темпе и деформированном виде. В работах ученых отмечается, что у детей с ОНР не в полной мере сформированы различные компоненты лексического значения слов, наблюдается резкое расхождение объема пассивного и активного словаря, неточное употребление слов, несформированность семантических полей, своеобразие развития словарного запаса [11].

Как отмечают в своей исследовательской работе Н.В.Черепкова и А.И. Коваленко, в норме процесс обогащения словаря тесно связан с уточнением семантического значения слова, формирования семантических связей и полей. Этот процесс отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире и тесно связан с его когнитивным развитием [21]. Овладение мыслительными операциями сериации, обобщения, классификации, происходящее одновременно с пополнением и расширением словаря, позволяет ребенку объединять отдельные лексемы в тематические и

семантические группы. Организация таких групп слов в сознании вызывает развитие лексической синонимии и антонимии [8].

М.И. Лисина указывает, что развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение с взрослыми. На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его « взрослом » значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

Психолингвистика рассматривает слово как основной элемент речи и одновременно знак языка [8]. Обозначая предметы, выделяя их признаки, действия, отношения между предметами, слово кодирует наш практический опыт деятельности в окружающей среде. Слово как код имеет определенную семантическую структуру, включающую значение и смысл слова.

Соотношение значений слова как лексемы, предмета окружающего мира и ментального понятия перерастает в последние годы в проблему взаимоотношения между концептуальными и семантическими единицами, активно разрабатываемую сегодня психолингвистикой.

Единство процесса развития лексической и семантической сторон речи подчеркивал Л.С. Выготский, который рассматривал развитие значения слова и развитие понятий как единый и неразрывно связанный процесс. При этом и Л.С. Выготским, и С.Л. Рубинштейном, и А.Н. Леонтьевым указывалось на обусловленность развития представлений и понятий ребенка его активной деятельностью по сенсорному освоению окружающего мира [7]. Л.А. Новиков отмечал, что на раннем этапе развития речи предметная

отнесенность слова тесно связана с ситуацией, жестами, интонацией, другими внешними сенсорными стимулами.

При общем недоразвитии речи нарушенными являются все структурные компоненты речевой системы: звукопроизношение, лексика, грамматика, связная речь, что приводит к нарушениям овладения семантической структурой родного языка.

По данным С. Н. Шаховской, у детей с общим недоразвитием речи отмечается не только бедность, но и качественное своеобразие лексики, заключающееся в нарушении процессов тематического отбора и семантического выбора слов при речевом высказывании. Исследования В.К. Воробьевой, показывают, что речь детей с ОНР является несовершенной по своей лексико-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети имеют ограниченный словарный запас, испытывают трудности при построении предложений. В работе Т. Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, отмечено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи словесно-логическое мышление отстает, и без специального обучения эти дети не овладевают операциями анализа и синтеза, сравнения и обобщения [20].

Исследование, проведенное А.К. Раевой, также выявило качественные различия в словаре дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в сравнении с нормально развивающимися детьми. В работе было показано, что актуализация словаря у дошкольников старшего возраста с ОНР вызывает большие затруднения. У детей наблюдается неточное понимание и употребление многих, даже обиходных слов. Значение большинства слов дети понимают, но в активном словаре не используют или используют в крайне искаженном виде [15].

Качественный анализ речевой деятельности детей с ОНР показал неточность употребления понятий, нарушение актуализации пассивного

словаря, замены существительных и прилагательных, непонимание родовых понятий, искажения звуковой структуры слова, а также неумение дифференцировать некоторые действия. У детей с тяжелыми речевыми расстройствами оказываются несформированными коммуникативная, когнитивная, регулирующая функции речи; затруднен процесс овладения различными компонентами языковой системы.

Речевая недостаточность у детей с ТНР отчетливо проявляется во всех компонентах. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессии. Ограниченность активного словарного запаса проявляется и в том, что ребенок одним словом обозначает ряд предметов, близких по внешнему сходству, ситуативной обусловленности.

Количественную ограниченность словарного запаса многие дефектологи объясняют несформированностью словообразовательных процессов и грамматического структурирования, недостаточно полным и правильным пониманием детьми обращенной речи, неразвитостью коммуникативных умений и навыков [9].

«Бедность словаря, лексическая примитивность устной и письменной речи ограничивают обобщающую функцию языка, проявляющуюся в первую очередь в том, что слово обозначает не только отдельный предмет, но целую группу сходных предметов, являясь носителем их существенных признаков, и тем самым участвует в формировании понятий, в правильном функционировании когнитивных процессов» [10, с.17].

Недостаточный объем словаря часто является причиной затруднений в построении вопросов, просьб, в переходе от приема информации к собственным высказываниям. Слова приобретают не точное значение, и поэтому часто становятся неоправданными заместителями недостающих ребенку слов. Это могут быть замещения по общности ситуации: будка --

«собака», кастрюля – «суп», чайник – «чай», и т.п.; общие понятия заменяются частными и наоборот: дерево – «дуб», книга – «букварь», кастрюля – «пасюда» («посуда»), рубит – «работает», и др.

Существенными характеристиками словаря детей с тяжелыми речевыми расстройствами являются также:

- недостаточная сформированность смыслового значения слов, обозначающих действия;
- малое количество слов, выражающих признаки предмета по форме, цвету, материалу;
- ограниченность и однообразие словаря, выражающего свойства действия;
- редкое употребление союзов и частиц.

Притяжательные местоимения осмысливаются детьми не как указатели на принадлежность к кому-либо, а как собственное имя или как обозначение животного: такие слова, как мамин, Колин, лисий, дети могут относить к именам существительным.

Дети с ТНР практически не владеют словообразовательным анализом, не различают морфемы по их значению. Считается, что именно в этом заключается одна из причин количественной обедненности словаря, ограниченности в самостоятельной семантизации новых слов по их морфемному составу, что в конечном счете приводит к неправильному пониманию и употреблению многих слов.

У детей наблюдается низкий уровень понимания словесных инструкций, а также слов с переносным значением, они испытывают существенные трудности в овладении обобщающими понятиями.

Искаженное произношение слов, ограниченность лексического состава, неправильное или неточное понимание и употребление слова детьми с ТНР отражается на эффективности их общения с окружающими. Поскольку ребенок не может выразительно оформить свои мысли, окружающие

понимают его с трудом. В результате ребенок начинает избегать общения, особенно с малознакомыми людьми и сверстниками с нормальной речью, что приводит к дальнейшему усугублению нарушений речевого развития.

Итак, детей с тяжелым нарушением речи объединяет наличие стойкого системного недоразвития речи. Страдают все ее стороны: фонетико-фонематическая, лексическая и грамматическая. У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечается бедность словаря, преобладание конкретной, ситуативной лексики, недостаточно точное понимание значений слов. Отмечается ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

1.3. Метод сенсорной интеграции: понятие, характеристика, виды.

Значение сенсорной интеграции в речевом развитии ребенка

Значение сенсорных систем для психического развития человека было известно давно. С самого начала зарождения коррекционной педагогики, еще на заре XIX-го века педагоги пришли к пониманию необходимости использования и развития сохранных анализаторов для более эффективной коррекции нарушенных функций. Сам мозг начинает более активно использовать сохранные сенсорные системы для компенсации дефекта того или иного нарушенного анализатора. Однако честь создания стройной теории сенсорной интеграции как условия нормального развития психики и ее возможности применения в коррекционной работе как со взрослыми, так и с детьми принадлежит Энн Джейн Айрис. Работая с больными, имеющими неврологические нарушения, она пришла к выводу о том, что большое значение в стойкости дефекта и низкой эффективности его преодоления имеет не столько нарушение отдельной сенсорной системы, сколько нарушение комплексной, интегративной работы этих систем [1].

Появление теории сенсорной интеграции привело к перевороту в

понимании причин многих неудач в коррекционной работе и к появлению нового метода коррекционного воздействия – метода сенсорной интеграции.

Сегодня под сенсорной интеграцией понимается способность человека организовывать испытываемые ощущения для совершения движений, обучения и нормального поведения.

Каждая сенсорная система человека предоставляет ему возможность сенсорной обработки информации определенной модальности (зрительной, слуховой, кинестетической, проприоцептивной и т.д.). В норме эти системы функционируют одновременно, что обусловлено сложной аналитико-синтетической деятельностью мозга. Возникает многоканальный характер восприятия, при котором ощущения различных модальностей объединяются в целостный образ предмета, явления, ситуации интерпретируются в соответствии с прежним сенсорным опытом. Поступление информации по нескольким каналам и интегративная работа мозга по анализу и синтезу этой информации формирует наиболее адекватный ответ нервной системы на поступающую информацию, управляя действиями воспринимающего субъекта. Таким образом, в основе анализа и синтеза информации, поступающей по внешним каналам восприятия от органов чувств, лежит сенсорная обработка – восприятие, обработка, интеграция и модуляция сенсорной информации [21].

В норме ребенок может одновременно разглядывать предмет, ощупывать его, слышать его название и вербальное описание от окружающих. Вся информация интегрируется в единый сенсорный опыт, что позволяет мозгу сохранять целостный образ объекта, предмета или явления и извлекать его из памяти при повторной встрече с ним. Явление обобщения различной сенсорной информации носит название сенсорной интеграции.

Нарушение сенсорной обработки (НСО) – это комплексное церебральное расстройство, при котором ребенок неправильно интерпретирует повседневную сенсорную информацию, что может

приводить к проблемам с координацией движений, речью, поведением, обучением и др.

Дисфункция сенсорной интеграции (ДСИ) – это нарушение, обусловленное спецификой интегративной деятельности мозга, при котором информация от отдельных сенсорных каналов не интегрируется и не обобщается в единый сенсорный образ. В настоящее время неврологи и педиатры выделяют внутри такой дисфункции нарушение сенсорной модуляции (НСМ) и сенсорносвязанные двигательные нарушения (ССДН). При этом исследователями отмечено, что пациенты могут иметь один или одновременно оба типа дисфункции [17].

Как отмечают Ю.Е. Садовская и соавт., распространенность изолированных сенсорных дисфункций в детской популяции довольно высока и составляет около 5%. Сенсорные дисфункции имеют тенденцию к затяжному течению, приводят к ухудшению развития ребенка и отягощают другие имеющиеся у него нарушения [17]. Педагоги и логопеды, работающие с детьми с ОВЗ отмечают, более 70% детей, имеющих какие-либо отклонения в развитии речи, двигательной и эмоциональной сферы, проблемы с обучением, поведением, общением, имеют нарушение работы сенсорных систем [18].

Обобщая современные представления о значении сенсорной интеграции для развития психики человека, можно выделить следующие наиболее важные ее характеристики:

- сенсорная интеграция является бессознательным, автономным процессом, который ежесекундно протекает в головном мозге;
- сенсорная интеграция организует ощущения, поступающие от различных органов чувств (зрения, слуха, вкуса, осязания, обоняния, воздействие силы тяжести и положение тела в пространстве);
- сенсорная информация позволяет модулировать восприятие и фильтровать информацию, отбирая наиболее значимую и необходимую в

данный момент.

Первые семь лет жизни ребенка названы, согласно периодизации Ж.Пиаже, периодом сенсомоторного развития, и это не случайно. Именно в эти годы мозг постоянно обрабатывает поступающую сенсорную информацию, организует ее и сохраняет для дальнейшего использования, формируя сенсомоторный опыт ребенка. По мере взросления некоторые сенсомоторные навыки заменяются ментальными и социальными, однако именно сенсомоторные навыки являются основой для формирования последних [1].

Сенсорная интеграция необходимая для овладения сенсомоторными навыками, такими как движение, говорения, игра, закладывает фундамент более сложной интеграции необходимой для овладения чтением, письмом и адекватным поведением.

Процесс сенсорной интеграции обусловлен наличием многочисленных нейронных связей между корковыми отделами анализаторных систем, а также межполушарным взаимодействием. Обработка и интеграция поступающей информации обеспечивается функционированием ассоциативных зон коры больших полушарий – функциональных зон мозга, в которых информация от различных анализаторов собирается, обобщается и сохраняется в уже интегрированном виде. Нарушение процесса интеграции сенсорной информации может происходить на различных уровнях. На уровне анализаторных систем – если какой-то анализатор выключен из функционирования (нарушение зрения, слуха, проприорецепции или кинестетических ощущений). При этом образ предмета, объекта или явления формируется, но не является полным, так как в нем отсутствует определенная часть, за которую ответственен тот или иной анализатор. При этом мозг активизирует поступление информации по сохранным каналам восприятия, поэтому овладение информацией все-таки происходит.

Если все анализаторы сохранены, а интеграция сенсорной информации

нарушена, это свидетельствует о нарушениях на уровне межнейронных связей в ассоциативных зонах коры больших полушарий, а также на уровне межполушарного взаимодействия. В этом случае мы и будем говорить об истинной первичной сенсорной дезинтеграции.

Взаимодействие и интеграция сенсорных систем обеспечивается балансом возбудимости и тормозимости нейронов. В норме с целью выработки наиболее адаптивной ответной реакции на воздействие сенсорных раздражителей поступающие импульсы фильтруются и сортируются мозгом. При слишком сильной стимуляции анализаторных рецепторов начинают преобладать процессы торможения, при слабой – наоборот, нейроны становятся более возбудимыми. Такой баланс обеспечивает адаптивный ответ организма и позволяет ему функционировать в различных условиях окружающей среды. Поскольку условия среды все время меняются, то и баланс процессов возбуждения и торможения представляет собой перманентно динамичную систему. Нарушение такого баланса, связанное с повреждением либо на уровне синаптических связей, либо на уровне проводящих нервных путей, приводит к нарушениям чувствительности, которые могут внешне проявляться либо в гипо- (преобладание тормозных процессов), либо в гиперсензитивности (преобладание процессов возбуждения) [14].

Внешние проявления гипо- или гиперсензитивности являются теми критериями, по которым внимательный педагог или родитель может заметить наличие нарушения сенсорного восприятия и сенсорной интеграции. Сам ребенок не понимает причин того, что с ним происходит, так как сенсорная интеграция представляет собой автономный, бессознательный процесс.

Так, в сфере тактильных ощущений гиперсензитивность проявляется в чрезмерной чувствительности ребенка даже к легким прикосновениям. Такой ребенок избегает прикосновений, объятий, бурно реагирует даже на

небольшую царапину или порез. Он может отказываться надевать новую одежду, особенно из грубых тканей, избегает игры с участием рук, отказывается от горячего и холодного, нетерпим к любым, даже небольшим загрязнениям рук и особенно лица.

Гипосензитивность, напротив, проявляется в том, что ребенок постоянно прикасается к окружающим людям и предметам, ощупывает их, нечувствителен к ссадинам и ранкам, не боится уколов. Он не обращает внимания на грязные руки и лицо, может ходить в мокрой одежде и не замечать этого, постоянно ищет поверхности и структуры, дающие интенсивную тактильную стимуляцию. Такие дети очень любят игры с песком, глиной, водой, получают удовольствие от сильной вибрации, предпочитают блюда с ярко выраженным вкусом (острым, кислым, соленым).

Гиперсензитивность к вестибулярным раздражителям проявляется в том, что ребенок избегает качелей, горок, каруселей, боится лифта и лестницы (особенно не любит спускаться по лестнице), отказывается пользоваться эскалатором. Не любит подвижные игры, прыжки со скакалкой, ролики или коньки, легко теряет равновесие, избегает резких и вращательных движений.

Гипосензитивность в вестибулярных реакциях приводит к тому, что ребенок, наоборот, активно стремится к любым видам деятельности, которые дают ему ощущение быстрого, интенсивного движения, вращения. Он любит, чтобы его подбрасывали вверх, может часами кататься на карусели, не испытывая при этом головокружения, постоянно прыгает по мебели, на батуте, крутится на крутящемся стуле, любит качаться на качелях.

Наблюдение за детьми позволяет отметить эти и другие нарушения чувствительности в различных сенсорных системах в аспекте гипо- или гиперсензитивности.

Любая сенсорная система развивается только в том случае, если на нее

воздействуют внешние раздражители. Специально организованное сочетанное воздействие на различные сенсорные системы с учетом выявленного у конкретного ребенка уровня чувствительности каждой из них, позволяет воссоздать нарушенный баланс возбуждения и торможения, а также активизировать процесс формирования связей между ними, что является важной частью коррекционной работы по преодолению нарушений развития [14].

Системное нарушение речи, согласно теории сенсорной интеграции, является одним из проявлений нарушения сенсорной обработки и интеграции поступающей информации. Одним из постулатов дошкольной педагогики еще со времен Ф. Фребеля и М. Монтессори является настоятельная необходимость воздействия на чувственный опыт ребенка с самых ранних, доречевых этапов его развития. Отечественные психологи и педагоги (Е.И. Тихеева, Н.П. Сакулина, А.В. Запорожец, А.П. Усова, и др.) писали о том, что развитие ощущений и восприятия, формирование сенсорного опыта ребенка является важнейшей базой для формирования высших психических функций и познавательных процессов. По замечанию Л.С. Выготского, «развитие восприятия различной модальности создаёт ту первичную базу, на которой начинает формироваться речь» [7, с. 112].

Исследованиями когнитивной лингвистики доказан сегодня факт того, что каждый предмет, объект, явление или понятие формируется вначале в виде чувственного образа, и лишь затем, в процессе овладения речью, ему присваивается вербальное обозначение. Для того, чтобы чувственный опыт сформировался, необходима интеграция всех воздействующих на ребенка сенсорных стимулов. В случае нарушения такой интеграции полноценный ментальный образ объекта не формируется, что приводит к нарушениям вербализации этого образа как во внутренней, так и во внешней речи [8].

С позиции теории сенсорной интеграции для становления речевых механизмов необходимы: слуховые, вестибулярные,

проприорецептивные, тактильные, зрительные, обонятельные, вкусовые ощущения, а также перцептивный образ тела и координация его сторон [1]. Огромная роль в становлении речи отводится развитию вестибулярной системы, «все ощущения обрабатываются с учетом ее сообщений, активность вестибулярного аппарата задает рамки всему остальному нашему опыту и «настраивает» нервную систему на эффективную работу» [1, с. 65]. Таким образом, сенсомоторное взаимодействие служит фундаментом когнитивных функций, в том числе речи [13].

Таким образом, по мнению многих исследователей и педагогов-практиков, сегодня представляется весьма перспективным применение теории сенсорной интеграции в логопедической работе с «неговорящими» детьми, то есть с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

Глава 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ТНР

2.1. Этапы и методы исследования

Для определения особенностей лексической стороны речи у детей 4-5 лет с ТНР было проведено экспериментальное исследование.

Цель эксперимента: выявление особенностей лексики (выявление особенностей словарного запаса речи) у детей 4-5 лет с ТНР.

Для реализации данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Выбрать методику изучения лексической стороны речи у детей 4-5 лет с ТНР;
2. Изучить состояние словарного запаса речи у дошкольников с ТНР.
3. Провести анализ полученных данных.

В методике обследования речи у детей, написанной Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой, С. Г. Шевченко и Н. В. Серебряковой предлагаются приёмы обследования детей с полным или частичным отсутствием вербальных средств общения.

В ходе обследования важно фиксировать:

- называет ли ребёнок игрушку или предмет, изображённый на картинке и действие с ним, и если называет, то, произносит ли вместо слова отдельные звуки (поезд - у-у-у); отдельные звуко сочетания (пить - пи); лепетные слова (вода - ада); звукоподражания и сосуществуют ли они одновременно с общеупотребительными словами;
- умеет ли ребёнок подражать звуком и звукокомплексом, может ли воспроизводить из названных слов один слог, два слога или целиком слово;
- использует ли ребёнок имеющиеся у него звуковые средства в ответ на побуждение или делает это по собственной инициативе.

Нужно также выявить, ориентируется ли ребёнок на внешние ситуативные признаки при назывании предмета, действия или употребляемые им звукокомплексы имеют уже устойчивое значение и обобщающий характер.

В тех случаях, когда в процессе предварительного обследования выявляется, что ребёнок так или иначе владеет лексическими средствами языка, возникает необходимость определить степень их сформированности и установить соответствие их возрастным нормам.

Т.Б. Филичева и Т.В. Чиркина для обследования лексического запаса предлагают составить примерный перечень тех слов, которые в норме дети обычно понимают и употребляют в речи.

В процессе обследования выясняется объём предметного, глагольного словаря и словаря признаков.

Сюда входят существительные, объединяющие как видовые, так и родовые понятия;

слова, обозначающие предметы и их части, домашних и диких животных и их детёнышей, профессии людей и т.д.;

глаголы, обозначающие действия предметов;

прилагательные, обозначающие различные качества, величину предметов, цвет, форму;

прилагательные, указывающие на материал, из которого сделаны предметы.

У Г.Р. Шашкиной изучение словарного запаса предполагает выявление соотношения количественного и качественного состава словаря. Необходимо отметить употребление:

- существительных (например, умеет ли ребёнок называть функциональные части целого: «У машины есть мотор. Что ещё есть у машины?»);

- прилагательных (называние цвета, свойств, качеств, величины,

материала, из которого сделаны предметы: «Это стул. Какой он? А если он из дерева?»);

- глаголов (проверяется название слов, обозначающих действия животных, людей: «Что делает врач? Что можно делать иголкой?»);

- наречий (проверяется название признаков действия и слов, обозначающих пространственные и временные отношения: «Как может бегать мальчик? Где находится потолок?»);

- обобщающих понятий («Стол, шкаф. Что это? Назови, одним словом»);

- слов - антонимов («Скажи наоборот»),

- слов - синонимов («Скажи по-другому»).

Таким образом, изучив методики этих авторов, можно сказать, что обследование должно проходить в комплексе. На основании анализа правильно названных ребёнком слов создаётся представление об объёме активного словаря, т. е. о количественной его характеристике, а также о некоторых качественных сторонах.

2.2. Проведение констатирующего исследования и его анализ

Исследование осуществлялось в апреле 2018 года в течение двух недель.

Исследование проходило в Центре комплексной реабилитации инвалидов г. Перми.

Экспериментальная группа состояла из 10 детей, на момент исследования возраст испытуемых составлял 4-5 лет (табл. 1).

Формой проведения констатирующего этапа исследования являлась индивидуальная работа с каждым ребёнком.

Таблица 1.

Состав экспериментальной группы.

№	Инициалы детей	Возраст	Логопедическое заключение
1	А.Р.	4г.2м.	ОНР, II, ур.р.р.
2	Р.Л.	4г.3м.	ОНР, I, ур.р.р.
3	Н.Л.	5л.1м.	ОНР, I, ур.р.р.
4	Г.Е.	5л.6м.	ОНР, II, ур.р.р.
5	А.Ф.	4г.8м.	ОНР, II, ур.р.р.
6	Т.Л.	5л.3м.	ОНР, II, ур.р.р.
7	Р.Р.	5л.	ОНР, I, ур.р.р.
8	П.Г.	5л.1м.	ОНР, I, ур.р.р.
9	М.А.	4г.7м.	ОНР, II, ур.р.р.
10	О.Я.	4г.3м.	ОНР, I, ур.р.р.

Детям были предложены задания.

С целью изучения состояния словарного запаса речи у детей с тяжелыми нарушениями речи было составлено 2 серии заданий.

Первая серия направлена на выявление понимания - импрессивная речь, вторая серия направлена на выявление употребления в речи названий предметов - экспрессивная речь.

Существительные.

Задание 1.

Цель: выявление знаний о названиях различных предметов.

Оборудование: предметные картинки из альбома Иншаковой О.Б.

Инструкция:

1 серия - Покажи!

2 серия - Назови!

Лексические темы:

«Посуда»: вилка, ложка, чашка, чайник, тарелка, кастрюля.

«Одежда»: юбка, кофта, джинсы, носки, платье, рубашка.

«Обувь»: валенки, сапоги, туфли, ботинки, кроссовки, галоши.

«Овощи»: лук, свекла, морковь, помидор, огурец. Репа.

«Фрукты»: яблоко, груша. Лимон, апельсин, виноград, слива.

«Мебель»: диван, шкаф, кровать, стол, стул, кресло.

«Дикие животные»: белка, лиса, заяц, медведь, ёж, лось.

«Домашние животные»: корова, лошадь, коза, свинья, собака, кошка.

«Деревья»: берёза, ель, дуб, рябина, клён.

«Цветы»: гвоздика, роза, тюльпан, колокольчик, ромашка, ландыш.

«Продукты питания»: хлеб, колбаса, мясо, рыба, сыр, яйцо.

«Транспорт»: автобус, троллейбус, трамвай, поезд, самолёт, легковой автомобиль.

«Бытовая техника»: телефон, лампа, пылесос, утюг, телевизор, магнитофон.

«Школьные принадлежности»: пенал, портфель, карандаш, ручка, линейка, книга.

«Спортивный инвентарь»: мяч, скакалка, гири, лыжи, коньки, ракетка.

«Ягоды»: земляника, малина, калина, крыжовник, вишня, черная смородина.

«Грибы»: мухомор, лисичка, подосиновик, опята, белый гриб, груздь.

«Головные уборы»: шапка, кепка, шляпа, берет, косынка, панамка.

«Профессии»: доктор, учительница, продавец, повар, маляр.

«Музыкальные инструменты»: скрипка, гитара, пианино, балалайка, гармонь, барабан.

«Насекомые»: бабочка, жук, комар, муха, пчела, стрекоза.

Задание 2.

Цель: выявление умения обобщать группу предметов.

Инструкция:

- Назови, что это? Назови, одним словом.

Тарелка, кастрюля, вилка, сковорода.

Брюки, кофта, пальто, рубашка.

Сапоги, кроссовки, туфли, ботинки.

Огурец, помидор, морковь, свекла.

Яблоко, слива, груша, апельсин.

Стол, стул, диван, шкаф, кресло.

Медведь, лиса, белка, заяц, ёж.

Кошка, собака, корова, коза, лошадь.

Береза, клен, липа, дуб, сосна.

Ромашка, колокольчик, роза, тюльпан.

Хлеб, колбаса, рыба, сыр, молоко.

Автобус, троллейбус, автомобиль, поезд.

Пила, топор, молоток.

Пылесос. Холодильник, утюг, телевизор.

Пенал, портфель, ручка, линейка.

Мяч, скакалка, лыжи, коньки.

Малина, крыжовник, вишня, земляника.

Цель: выявление умений выделять части предмета из целого.

Инструкция:

1 серия - Покажи!

2 серия - Назови!

Что есть у чайника: донышко, носик, крышка, ручка.

Что есть у рубашки: воротник, карман, манжета, рукав.

Что есть у стула: сиденье, спинка, ножки.

Что есть у машины: руль, кузов, кабина, колеса, фары.

Инструкция: Назови слово по описанию действия.

- Где читают и обменивают книги?

- Где смотрят спектакли?
- Где живет скворец?
- Где зимой спит медведь?
- Где работает повар?

Задание 3.

Цель: выявление понимания и употребления в речи глаголов, прилагательных.

Глагольный словарь.

Инструкция:

- Покажи кто? Скажи что делает?

Стрижет, фотографирует, лечит, чинит, танцует, шьет, красит.

- Скажи! Что делает маляр? Учитель? Продавец? Машинист?
- Что может делать медведь? Ворона? коза?
- Корова мычит, а кошка? Собака? Коза? Курица?
- Что бывает весной? Зимой? Летом? Осенью?

Прилагательные.

Инструкция:

- Покажи, что красное, коричневое, оранжевое, голубое, круглое, квадратное, треугольное, стеклянное, деревянное, кирпичное, длинное, короткое, низкое, высокое, широкое, узкое, кривое, ровное.

- Скажи лимон, какой по цвету; по форме?

С целью количественного анализа результатов исследования была разработана система балльной оценки по каждому блоку заданий:

Оценка результатов:

5 баллов - ребенок безошибочно выполнил задание.

4 балла - ребенок при выполнении задания допустил 1 - 2 ошибки.

3 балла - ребенок допустил 3 - 4 ошибки.

2 балла - ребенок допустил 5 - 6 ошибок.

1 балл - ребенок при выполнении задания допустил более 6 ошибок.

0 баллов - ребенок не справился с заданием.

Выводы об уровне развития.

Высокий уровень (24 - 30 баллов)

Дети правильно показывали и называли предметы, действия, признаки и т.д.

Средний уровень (16 - 23 баллов)

Дети не называли предметы, словарь ниже возрастной нормы. Но при помощи логопеда исправляют свои ошибки.

Низкий уровень (15 и меньше баллов)

Дети помощью не могут воспользоваться, отказывались от выполнения заданий.

По итогам проведения двух серий заданий экспериментального исследования был определен уровень сформированности словарного запаса речи у детей 4-5 лет с ТНР.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

При обработке полученных результатов проводимого исследования детей 4-5 лет учитывали два основных момента, количественную оценку деятельности детей, а также качественную обработку, в которой указывалась специфика ошибок.

После обследования детей приступим к разбору допущенных ошибок.

Первый блок заданий - на понимание (импрессивная речь).

При обследовании у большинства детей возникли трудности с пониманием слов: троллейбус, берет, косынка, гармонь; называнием частей предметов (табл. 2).

Второй блок заданий на определение уровня сформированности экспрессивной речи показал, что активный словарь детей с ТНР развит недостаточно.

Бедность словаря проявляется, например, в том, что дети с ТНР не

знают многих слов: названий ягод (клюква, ежевика, земляника, брусника), рыб, цветов (незабудка, фиалка, ирис, астра), диких животных (кабан, леопард), птиц (аист, филин), инструментов профессий (маляр, каменщик, сварщик, швея), частей тела (бедро, стопа, кисть, локоть), частей предмета и др.

Так же возникли трудности в назывании прилагательных.

В глагольном словаре у детей с ТНР преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.).

Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др.

Полученные данные показаны в таблице 2.

Таблица 2.

ФИ Название	А.Р.	Р.Л.	Н.Л.	Г.Е.	А.Ф.	Т.Л.	Р.Р.	П.Г.	М.А.	О.Я.
Импрессивная речь										
«покажи!»	2	3	2	4	4	2	3	3	4	3
Назови, что это? Назови, одним словом	1	3	2	3	3	2	2	3	2	2
Называние частей предметов	1	3	1	3	3	2	1	2	2	1
Экспрессивная речь										
Называние предмета	1	3	3	3	3	2	2	1	2	1
Называние части предмета	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1
Называние предмета по признакам	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1
Итого	7	16	12	17	17	10	12	11	13	9

Характерной особенностью словаря детей с ТНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей с ТНР многообразны.

Таким образом, в процессе изучения и анализа особенностей лексической стороны речи детей с ТНР, мы отметили следующее: одной из выраженных особенностей речи детей с ТНР является расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети с ТНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря соответствует среднему уровню. А употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

С целью повышения динамики речевого развития детей необходима целенаправленная логопедическая работа по формированию лексической стороны речи.

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ТНР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

3.1. Понятие, виды, значение и особенности использования лэпбука в работе с детьми дошкольного возраста.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования педагогам приходится искать новые средства обучения, которые соответствуют новым требованиям и целям.

Специфика дошкольного возраста такова, что достижения детей дошкольного возраста определяется не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, в том числе обеспечивающих психологическую готовность ребенка к школе. Необходимо отметить, что наиболее значимое отличие дошкольного образования от общего образования заключается в том, что в детском саду отсутствует жесткая предметность. Развитие ребенка осуществляется в игре, а не в учебной деятельности[21].

Главная особенность организации образовательной деятельности в ДОО на современном этапе - это уход от учебной деятельности (занятий, повышение статуса игры, как основного вида деятельности детей дошкольного возраста; включение в процесс эффективных форм работы с детьми: ИКТ, проектной деятельности, игровых, проблемно - обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

В поиске новых форм организации образовательной деятельности находится сейчас каждый педагог детского сада. Результатом такого поиска может стать тематическая папка или лэпбук[26].

Термин "Лэпбук" был впервые введен мамой и писателем из Вирджинии (штат США) Тэмми Дюби, которая использовала в домашнем

обучении своих детей данное средство для систематизации информации. Она назвала её так, именно потому, что весь Лэпбук умещается на коленях ребёнка.

Лэпбук – сравнительно новое средство обучения из Америки, представляет собой одну из разновидностей метода проектов. Лэпбук (lapbook) – в дословном переводе с английского значит «наколенная папка» (lap – колени, book – книга), или как его еще называют тематическая папка. Это такая небольшая самодельная папка, которую ребенок может удобно разложить у себя на коленях и за один раз просмотреть всё её содержимое. Но, несмотря на кажущуюся простоту, в ней содержатся все необходимые материалы по теме[22].

Лэпбук обычно выглядит как интерактивная папка, информация в которой представлена в виде открывающихся окошек, с вынимающимися и разворачивающимися листочками, с кармашками, дверками, подвижными деталями, маленькими книжками, которые ребенок может доставать, перекладывать, складывать по своему усмотрению. В ней собирается материал по какой-то определенной теме. Было бы даже правильнее определить лэпбук не как средство обучения, а как особую форму организации познавательного материала[10].

Ребенок (или группа детей), взяв в руки такую папку, выполняет задания, рассматривает картинки, разбирает схемы, тем самым в лёгкой и непринужденной форме закрепляет и расширяет свои знания по определенной теме.

При этом лэпбук - это не просто поделка. Это заключительный этап самостоятельной исследовательской работы, которую ребенок проделал в ходе изучения данной темы. Чтобы заполнить эту папку, малышу нужно будет выполнить определенные задания, провести наблюдения, изучить представленный материал. Создание лэпбука поможет закрепить и систематизировать изученный материал, а рассматривание папки в

дальнейшем позволит быстро освежить в памяти пройденные темы. В любое удобное время ребенок просто открывает лэпбук и с радостью повторяет пройденное, рассматривая сделанную своими же руками книжку; ребенок научится самостоятельно собирать и организовывать информацию[26].

Работа с лэпбуком отвечает основным тезисам организации партнерской деятельности взрослого с детьми, на которые указывает Н. А. Короткова:

- включенность педагога в деятельность наравне с детьми;
- добровольное присоединение детей к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);
- открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе)[22].

Лэпбук :

- информативен;
- полифункционален: способствует развитию творчества, воображения.
- пригоден к использованию одновременно группой детей (в том числе с участием взрослого как играющего партнера);
- обладает дидактическими свойствами. Несет в себе способы ознакомления с цветом, формой и т. д. ;
- является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства;
- вариативной (есть несколько вариантов использования каждой его части);
- его структура и содержание доступно детям дошкольного возраста;
- обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников[28].

Объединяя обучение и воспитание в целостный образовательный

процесс, лэпбук дает возможность педагогу построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активен в выборе содержания своего образования.

Ребенок дошкольного возраста неутомимый исследователь, который хочет все знать, все понять, во всем разобраться, у него своеобразное, особое видение окружающего мира, он смотрит вокруг на происходящее с восторгом и удивлением и открывает для себя чудесный мир, где много интересных предметов и вещей, событий и явлений, так много тайного и неосознанного. Именно поэтому тематическая папка может стать незаменимым помощником в работе всех специалистов детского сада.

Преимущество использования лэпбука в работе с детьми в следующем:

- лэпбук для детей – яркая, красочная, «загадочная» книжка, хранящая в себе множество секретов и тайн, которую хочется рассматривать и изучать, возвращаться вновь и вновь к её содержимому, побуждающая к активному речевому и коммуникативному взаимодействию со взрослым и ровесниками, эффективная форма овладения речью (культурой речи);

- лэпбук для родителей – возможность полезно и увлекательно провести время со своим ребенком, организовать активное общение, возможность узнать интересы и потенциал ребёнка, проявить творчество, поучаствовать в жизни детского сада;

- лэпбук для педагогов – интерактивное обучающее средство, позволяющее организовать активную речевую, коммуникативную, познавательную деятельность воспитанников, осуществляя дифференцированный подход; отличный способ преподнесения и последующего закрепления материала, предмет для выстраивания коммуникативных связей с детьми и родителями, возможность раскрыть свои организаторские и творческие способности;

- лэпбук для ДОУ – часть дидактического обеспечения зон развития в

группах, средство мотивации профессионального и творческого развития педагогов, средство повышения компетентности родителей и педагогов[2].

Создание лэпбука состоит из нескольких этапов:

На первом этапе выбирается тема лэпбука. Тема может быть любая в зависимости от интересов детей и их возраста. В младшем возрасте это могут быть общие темы. В старшем возрасте лучше брать частные темы.

Темами лэпбука могут стать:

- интересные события, происходящие с ребенком (рождение брата, отдых на море, появление домашнего питомца);
- тематические недели;
- решение проблемных ситуаций;
- литературные произведения;
- интерес ребенка к конкретному виду деятельности.

На втором этапе составляется план будущего лэпбука.

После того, как выбрали тему, надо написать план. Ведь лэпбук - это не просто книжка с картинками. Это учебное пособие. Поэтому надо продумать, что он должен включать в себя, чтобы полностью раскрыть тему.

Лэпбук в своей работе могут использовать не только воспитатели, но и узкие специалисты: логопеды, дефектологи, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре.

Логопеды могут создавать лэпбук на определенный звук, включив туда всевозможные задания на автоматизацию этого звука: в словах, предложениях и текстах разной степени сложности; задания направленные на формирование звуко-слогового анализа и синтеза, грамматические упражнения, задания, направленные на запоминание графического образа буквы, пальчиковую гимнастику. Есть возможность объединить игры и упражнения, направленные на совершенствование грамматического строя речи, расширение словаря и формирование связной речи, по какой-либо лексической теме в одну папку.

Инструкторы по физической культуре могут в такой папке расположить информацию о каком-либо виде спорта, спортсменах, олимпийских играх и чемпионах, изображения с упражнениями, которые необходимо выполнить[27].

Таким образом, помимо информационно-коммуникативных технологий, которые активно внедряются в образовательный процесс и замещают живое эмоциональное общение детей со взрослыми, с родителями, детей друг с другом, есть замечательное современное доступное средство обучения, способствующее взаимодействию всех участников образовательного процесса — лэпбук. Он способствует творческому развитию педагога[30].

3.2. Разработка, структура и содержание дидактического пособия лэпбук "Времена года"

Большое значение в развитии лексической стороны речи детей с ТНР отводится играм. В игровой деятельности детей 4-5 лет существует двусторонняя связь между речью и игрой. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой - сама игра развивается под влиянием развития речи. Вовлечь ребёнка в деятельность возможно лишь в том случае, когда ему интересно, когда он увлечён и играет. Именно по этой причине было принято решение оформить игры и дидактический речевой материал в виде лэпбука.

Дидактическое пособие лэпбук "Времена года" было разработано на основе метода сенсорной интеграции.

Цель - расширение запаса знаний и представлений об окружающем и повышение уровня речевого развития у детей дошкольного возраста через применение лэпбука "Времена года".

Для достижения поставленной цели были определены следующие *задачи*:

1. Развивать общение и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками.
2. Формировать у детей практический навык выполнения заданий совместно со взрослыми.
3. Расширить запас представлений и явлений окружающей действительности, создать достаточный запас словарных образов.

Создание лэпбука проходило в два этапа:

На первом этапе были выбраны: тема лэпбука "Развитие лексической стороны речи у детей 4-5 лет с ТНР с использованием метода сенсорной интеграции"; название лэпбука "Времена года"; формы работы с детьми (дидактические игры, речевые задания).

Второй этап, непосредственно изготовление лэпбука и его содержимого, оказался достаточно трудоёмким и затратным по времени. В изготовлении лэпбука и его содержимого главными помощниками послужили: компьютер, интернет и цветной принтер.

Для изготовления лэпбука и его содержимого понадобилось: плотный коробочный картон, самоклеющаяся плёнка разного цвета, конверты с кнопками, двусторонний и прозрачный скотч, линейка, ножницы, липы, картон белый и цветной, принтер с цветной печатью, выход в интернет, ткань разно фактуры, акриловые краски, резинки для волос, ксероксная цветная бумага, степлер.

Данное пособие может быть использовано в индивидуальной и подгрупповой работе, а также как диагностический материал. При подборе дидактических игр были учтены особенности лексической стороны речи у детей с ТНР.

Содержание лэпбука "Времена года"

Лексическая тема "Зима"

1. Игровое упражнение «Снежная клюква».

Цель: формирование слоговой структуры.

Содержание: ребенку предлагается выкладывать ряд из клюквы и проговаривать слоговые цепочки, затем забрасывать клюкву в стакан.

Содержание беседы с ребенком: «Выложи дорожку из снежной клюквы. Кладешь и говоришь: па-ка-та; пэ-кэ-тэ и т.п. Теперь забрасывай клюкву в стакан. Попал? Попал!»

Игровое упражнение "Снеговик с загадками"

Цель: развитие словесно-логического мышления, пополнения словаря ребенка лексическими и грамматическими языковыми средствами.

Описание игры: Педагог читает загадку, а ребенок называет отгадку и находит картинку.

Содержание беседы с ребенком: "Отгадай загадку! Молодец! Теперь покажи картинку с отгадкой"

2. Игровое упражнение «Какие предметы (вещи) нужны зимой»

Цель: упражнять в классификации предметов, умении называть вещи, необходимые людям в определенное время года; развивать внимание, память.

Описание игры:

а) Педагог называет время года и просит помочь найти и назвать одежду, обувь необходимую для данного времени года.

б) Педагог называет время года и просит помочь найти и назвать предметы, необходимые для игр в данное время года. Оборудование - карточки: одежда: зимняя вязанная детская шапка, зимний комбинезон, шуба, зимнее пальто, шарф, варежки, меховые перчатки; обувь: валенки, зимние женские сапоги, мужские ботинки, детские сапожки, бурки; инвентарь для игр: санки, снежок, лыжи, ледянки, коньки, клюшка и шайба, ватрушка.

Содержание беседы с ребенком: "За окном зима. Помоги найти одежду и обувь, которую мы носим зимой! Покажи и назови, чем дети играют

зимой? На чем катаются?"

3. Игровое упражнение «Отгадай, кто спрятался за снежинкой?»

Цель: Закрепление умения различать и находить животного, птицу; развитие логического мышления, воображения.

Описание игры: ребенок через узкие прорези снежинки старается разглядеть, кто за ней спрятался, называет спрятавшегося героя, затем открывает вторую часть карточки и проверяет себя.

Оборудование: двойные карточки – на лицевой стороне снежинка с прорезью, через которую можно разглядеть птицу или животного, вторая сторона для проверки (под снежинкой) – картинка с изображением спрятавшегося животного или птицы.

Содержание беседы с ребенком: "Посмотри на картинку, попробуй угадать, кто спрятался за снежинкой?"

Лексическая тема "Весна"

1. Игра «Весна пришла»

Цель: развитие тактильного восприятия, мелкой моторики, активизация произнесения простых слов.

Оборудование: сенсорная коробка с наполнителем (крупы: рисовая, греча и т.д.), внутри: сапоги, лужа, сосулька, почки, синица, гнездо, яйца разноцветные (как будто разных птиц).

Описание игры: ребенку предлагается из сенсорной коробки доставать игрушки или картинки по теме и называть их.

Содержание беседы с ребенком: «Вот пришла весна. За окном - сосульки. Вот такие. Вместо снега - лужи. Вот лужа. Еще лужа. Получились - лужи. На деревьях - почки. Где они? Вот ПОЧКИ ... Что за окном? За окном весна!»

2. Игра «Ароматные находки»

Цель: развитие тактильного и обонятельного восприятия, мелкой моторики, активизация произнесения простых слов.

Оборудование: мешочек с наполнителем(рис), кожура апельсинов, сушеные лимоны, шишки.

Описание игры: ребенку предлагается в мешочке с наполнителем искать ароматные предметы, называть их, нюхать.

Содержание беседы с ребенком: «Весной много запахов. Муся принес коробку с запахами. Вот кожура. Понюхай, Ах, как пахнет! Вот лимон. Что это? (лимон). Понюхай! Ах, как пахнет! А это шишки. Понюхай, Не пахнут! Нет, не пахнут!»

3. Игра «Ароматные покупки»

Цель: развитие обонятельного восприятия, познавательной активности.

Оборудование: небольшие крафт-пакеты с наполнителями.

Описание: ребенку предлагается угадывать ароматное содержание бумажных пакетов.

Содержание беседы с ребенком: «Муся ходил В магазин. Вот его покупки. Угадай, что там. Понюхай! (скажи), что это?».

4. Игра «Сокровища поросят»

Цель: развитие мелкой моторики, тактильного восприятия, глагольного словаря.

Оборудование: коробка с фасолью, монетки из картона, фигурки поросят.

Описание: ребенку предлагается искать монетки в камнях, в сопровождении вопроса «Где блестит?»

Содержание беседы с ребенком: «Помоги поросятам отыскать сокровища. Вот, блестит - доставай. Смотри, как блестит».

Лексическая тема "Лето"

1. Игра «Желтый конверт»

Цель: развитие зрительного восприятия, активизация произнесения простых слов.

Оборудование: конверт с картинками: с желтой уткой, лимоном, бананом, мячом, желтым помидором, медом, желтой змеей, желтыми тенями, желтым лаком для ногтей, золотом.

Описание: доставать из конверта картинки, называть их.

Содержание беседы с ребенком: «Смотри, какая желтизна! Это утка. Она жёлтая. Что это?».

2. Игра «Лето»

Цель: развитие тактильного восприятия, мелкой моторики, активизация произнесения простых слов.

Оборудование: сенсорная коробка с наполнителем (крупы: рисовая, греча и т.д.), внутри: цветы разноцветные, солнце, бабочки, ягоды, божья коровка, грибы.

Описание игры: ребенку предлагается из сенсорной коробки доставать игрушки или картинки по теме и называть их.

Содержание беседы с ребенком: «Вот пришло лето. За окном - солнце, жара. Повсюду цветы. Вот цветок. Еще цветок. Получились - цветы. Все деревья зеленые. В лесу растут грибы и ягоды. Что за окном? За окном лето!»

3. Игра Бабочка с загадками – «Летние загадки»

Цель: развитие словесно-логического мышления, пополнения словаря ребенка лексическими и грамматическими языковыми средствами.

Описание игры: Педагог читает загадку, а ребенок называет отгадку и находит картинку.

Содержание беседы с ребенком: "Отгадай загадку! Молодец! Теперь покажи картинку с отгадкой"

4. Игровое упражнение «Мыльные пузыри»

Цель: развитие слухового внимания, слоговой структуры слова

Описание: педагог выдувает мыльные пузыри, ребенок ловит, лопаёт

их, и произносит слоги.

Оборудование: мыльные пузыри

Содержание беседы с ребенком: «Я буду выдувать пузыри, а ты лови их. Лопай, и повторяй за мной имя каждого пузыря. Этот пузырь зовут «Па», этот «Опа», этот «Апап» и т.д,

5. Игра «Какие предметы нужны летом»

Цель: упражнять в классификации предметов, умении называть вещи, необходимые людям в определенное время года; развивать внимание, память.

Описание: а) Педагог называет время года и просит помочь найти и назвать одежду, обувь необходимую для данного времени года. б) Педагог называет время года и просит помочь найти и назвать предметы, необходимые для игр в данное время года.

Содержание беседы с ребенком: "За окном лето. Помоги найти одежду и обувь, которую мы носим летом! Покажи и назови, чем можно играть летом?"

6. Игра «Разрезные картинки ».

Цель: Формировать умение соотносить образ представления с целостным образом реального предмета, складывая картинку, разрезанную на 4 части.

Описание: Ребёнку предлагается собрать картинку из четырёх частей.

Содержание беседы с ребенком: "Давай соберем пазл и посмотрим что получится!"

Лексическая тема "Осень"

1. Игра «По грибы, по ягоды»

Цель: развитие тактильного восприятия, развитие понимания инструкций, грамматического показателя множественного числа существительных в именительном падеже.

Описание: ребенку предлагается собрать грибы и ягоды в корзину, проходя пальчиками по мишуре, положенной по изогнутой линии.

Оборудование: разные грибы (картинки) корзинка, разные ягоды (картинки), зеленая мишура.

Содержание беседы с ребенком: «Пришла осень. Мы с Мусей идем за грибами-ягодами. Пойдем с нами! Бери корзину. Вот гриб. Клади в корзину. Вот еще гриб. Где еще? (вот). У тебя в корзине грибы. Вот ягода. Что это? (ягода). У тебя в корзине ягоды».

2. Игра «Сортируем урожай»

Цель: обогащение словаря по теме «овощи», развитие зрительного восприятия, активизация произнесения слов простой слоговой структуры

Оборудование: цветные стаканчики вкладыши, овощи: помидоры, капуста, огурец, редис, лук, морковь, картофель.

Содержание беседы с ребенком: «Муся собрал урожай. Нужно подготовить его к зиме. В красную плашку - красный томат. А что тут зеленое? Вот капуста, вот картошка. Что это? (капуста, картошка). Тут овощи. Что тут? (овощи)»,

3. Игра «Тучи-лужи»

Цель: дифференциация единственного и множественного числа существительных, обогащение пассивного словаря, активизация слов простой слоговой структуры.

Оборудование: лужи, вырезанные из разной по фактуре серой бумаги, синяя вата - «тучи».

Описание: ребенку предлагается сделать осенний пейзаж на альбомном листе, разложив «лужи» и «тучи».

Содержание беседы с ребенком: «Осенью на небе тучи. Где небо? Что это? (небо). Вот туча. Что это? (туча). Вот тучИ. Вот лужа. Что это? (лужа). Вот лужи. Давай украсим этот лист. Сделаем осенний пейзаж. Сюда тучи. Сюда лужи. Подуй на тучи, пусть улетают!».

4. Листочки с загадками – «Осенние загадки»

Цель: развитие словесно-логического мышления, пополнения словаря ребенка лексическими и грамматическими языковыми средствами.

Описание: Педагог читает загадку, а ребенок называет отгадку и находит отгадку-картинку и кладет её под листик

Содержание беседы с ребенком: "Отгадай загадку! Молодец! Теперь покажи картинку с отгадкой"

5. Игровое упражнение «Мешок фруктов»

Цель: развитие тактильного восприятия, активизация слов, доступных по слоговой структуре, дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Оборудование: непрозрачный мешок, внутри которого муляжи фруктов.

Содержание: Ребенок достает из непрозрачного мешка фрукты, называя их. Взрослый обращает внимание на тактильные свойства: колючий, гладкий, легкий, тяжелый.

Примерное содержание беседы с ребенком:

«Муся набрал целый мешок фруктов. Посмотрим, что он притащил. Доставай, что там? Вот банан

Заключение

Современная коррекционная педагогика испытывает большой интерес к теории сенсорной интеграции как ключевому объяснению поведенческих, эмоциональных и речевых проблем детей с особыми образовательными потребностями. Психологами и педагогами все чаще признается ключевая роль регулирования сенсорной системы на подкорковом уровне в развитии ребенка.

Теорию и метод сенсорной интеграции и стимуляции начала разрабатывать в 50-х годах 20 века врач и трудотерапевт Э. Джин Айрес (США). Основная идея метода сенсорной интеграции заключается в том, что впечатления собственного тела тактильные, проприоцептивные, вестибулярные являются базой для приобретения и накопления сенсорного опыта и развития личности в целом. Это положение обусловлено онтогенезом развития сенсорных систем. Тактильная, проприоцептивная, вестибулярная сенсорные системы начинают формироваться до рождения ребенка. Другие зрительная, слуховая, обонятельная, вкусовая развиваются на их основе значительно позже. Поэтому сенсорно-интегративная терапия направлена, прежде всего, на развитие взаимодействия между тактильной, проприоцептивной и вестибулярной сенсорными системами как базы, основы, предпосылки для формирования других чувств.

В логопедии теория сенсорной интеграции применена М.И. Лынской, которая адаптировала ее для целей и задач коррекционной работы с детьми-алаликами. Согласно ее подходу, ребенок с тяжелыми речевыми нарушениями нуждается не только в регулярной речевой практике, но прежде всего в установлении сенсорно-вербальных ассоциаций, которые формируют семантические поля языкового сознания. В своей научной и практической деятельности она доказывает тот факт, что важной частью подготовительной работы по формированию языковых единиц в речи

«неговорящих» детей является широта и частота сенсорного опыта, связанного с этими единицами.

Педагоги, работающие с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, с энтузиазмом подхватили начинание М.И. Лынской. Сегодня в практике коррекционной логопедической работы все шире используются сенсорные центры и сенсорные комнаты, позволяющие организовать полифункциональную коррекционно-развивающую среду, оказывающую комплексное воздействие на органы чувств «неговорящих» детей и позволяющих преодолеть часто встречающиеся у них нарушения сенсорной интеграции.

В настоящее время определены основные положения использования метода сенсорной интеграции в логопедии, подробно представлена структура сенсорной комнаты, разрабатываются методические аспекты коррекционной логопедической работы с использованием методики сенсорной интеграции. Практика показывает эффективность данного метода воздействия в формировании фонетического и фонематического слуха, лексического и грамматического строя речи, а главное – в положительном воздействии на мотивацию детей с тяжелыми нарушениями речи к речевой деятельности, на возникновение у них интереса к взаимодействию со сверстниками и взрослыми, к освоению окружающей среды, к коммуникативной и исследовательской деятельности.

В рамках теоретического анализа педагогической литературы и изучения педагогического опыта работы раскрыты понятие, виды, значение и особенности использования лэпбука в дошкольном возрасте.

Лэпбук - это книжка-раскладушка с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которую помещены материалы на одну тему. Лэпбук — самостоятельное полноценное средство развития детей, отвечающее всем требованиям ФГОС. Работа с тематическими папками направлена на расширение запаса знаний и представлений об окружающем

мире и событиях, обогащение словарного запаса, развитие связной речи. В работе было показано влияние лэпбука на развитие лексической стороны речи детей 4-5 лет с ТНР. Данная работа осуществляется с учётом основных дидактических и методических принципов (принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития, принцип обеспечения активной речевой практики, принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, принцип коммуникативно - деятельностного подхода к развитию речи).

Таким образом, использование метода сенсорной интеграции позволяет эффективно корректировать как первичные, так и вторичные нарушения в структуре дефекта у детей с системными нарушениями речевого развития и представляется перспективным направлением коррекционно-логопедической работы с такими детьми.

Библиографический список

1. Айрис, Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Айрис Энн Джин. – М., 2013.
2. Арефьева Л.Н. Лексические темы по развитию речи детей 4-8 лет: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 118 с.
3. Басилова Т. А., Александрова Н. А. Как помочь малышу со сложным нарушением в развитии; Пособие для родителей, М.: Просвещение, 2008.
4. Беженарь В.А. Опыт работы по теме «Метод сенсорной интеграции в развитии дошкольников». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.art-talant.org/.../rabota.../2433-metod-sensornoj-integracii-v-vozpitanii...>
5. Белова-Давид Р. А. Нарушение речи у дошкольников/ Р. А. Белова-Давид.- М., 2008.-140 с.
6. Блохина Е., Лиханова Т. «Лэпбук – «наколенная книга» / [Текст]/ Журнал "Обруч "№ 4 2015 год
7. Бондаренко Т.А. Полифункциональная среда сенсорной комнаты – дополнительный инструмент учителя-логопеда. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/589500/>
8. Вахотина О.В., Хрящева Н.П. Развитие лексической стороны речи детей с общим недоразвитием речи // III Общероссийская студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 – 20 февраля 2011 года. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rae.ru/forum2011/141/1201>
9. Володин Н.Н., Шкловский В.М., Заваденко Н.Н. и др. Особенности речевого развития в раннем возрасте у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Ранняя диагностика речевых нарушений и их коррекция.// Вопросы практической педиатрии. – 2007. Т2. Вып.2. – С. 30-45
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2016. –

368 с.

11. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015.
12. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. Подготовительная к школе группа. Москва: Мозаика-Синтез, 2015. - 112 с.
13. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: Учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М., 2005.
14. Горбунова Ю. Мастер-класс для педагогов. Лэпбук как форма совместной деятельности взрослого и детей/ [Электронный ресурс] / <http://www.maam.ru/detskijsad/master-klas-dlja-pedagogov-na-temu-lyepbuk-kak-forma-sovmestnoi-dejatelnosti-vzroslogo-i-detei.html>
15. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы: Сб. методических рекомендаций. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.
16. Е.Блохина, Т.Лиханова «Лэпбук – «наколенная книга». Журнал «Обруч № 4 2015 год
17. Еремина В. Н. Формирование лексико-семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи // Практ. психология и логопедия. – 2003. - № 1/2. – С. 68-72.
18. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.
19. Зикеев А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 176 с.
20. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е. В. Ключковой; М.: Теревинф, 2010.
21. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. – Ярославль, 2012.

22. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 160 с.
23. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – № 2. – С. 3–5.
24. Лукашук О.С. Лэпбук - новая форма организации образовательной деятельности/ [Электронный ресурс] / <http://www.maam.ru/detskijsad/lyepbuk-novaja-forma-organizaci-obrazovatelnoi-dejatelnosti.html>
25. Лынская М.И. К вопросу об актуальности разработки биоадекватной методики коррекции алалии на основе современных представлений об ее патогенезе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. - № 6. – С. 105-109
26. Лынская М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно - интегративной логотерапии. Конспекты занятий. (под ред. к.п.н., Шаховской С.Н.) - М.: ЛОГОМАГ, 2015.
27. Лэпбук-форма работы по развитию речи / [Электронный ресурс] <http://index.php/специалисты/логопед/логокарусель-игры-для-развития-речи/157-лэпбук-форма-работы-по-развитию-речи>
28. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. М., 2004. 253 с.
29. Микляева Н.В. Изменение родительских установок на процесс коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2008. - №5. – С.119-123.
30. Микшина Е.П. Методика формирования и развития устной речи: Практикум для подготовки специалистов по коррекции слуха и речи. - СПб.: Изд-во РПУ им. А. И. Герцена: СОЮЗ, 2001. - 159 с.
31. Миненкова, И.Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-

- развивающего обучения и реабилитации: учеб.- метод. пособие С.Е. Гайдукевич и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. — Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. — С. 86-92.
32. Монастыренко И. Лэпбук — форма работы по развитию речи детей/ [Электронный ресурс] /<http://www.maam.ru/detskijasad/-lyepbuk-forma-raboty-po-razvitiyu-rechi-detei.html>
33. Монастыренко И. Лэпбук — форма работы по развитию речи детей/ [Электронный ресурс] /<http://www.maam.ru/detskijasad/-lyepbuk-forma-raboty-po-razvitiyu-rechi-detei.html>
34. Никорчук Н.В. Сенсорно-интегративная терапия: основные принципы построения коррекционно-развивающей работы, применяемые приемы и методы // <http://открытыйурок.рф/статьи/658687/>
35. Нурисламова А. Д., Давыдова Н. С., Тазова Ю. С. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. — С. 89-91
36. Обогащение и активизация словарного запаса. Старшая группа / Автор-сост. О.И.Бочкарева. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2008. – 96 с.
37. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. /Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА\$СИНТЕЗ, 2014. — с.
38. Раева А.К. Особенности развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научный поиск 2017. Сборник научных работ студентов.— [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ebooks.grsu.by/nauch_poisk_2017/index.php/sektsiya-korreksionno-pedagogicheskaya-rabota-s-obuchayushchimisya-s-narusheniyami-rechi/9-raeva-a-k-osobennosti-razvitiya-leksicheskoy-storony-rechi-u-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi
39. Реабилитация детей в домах ребёнка / под редакцией В. А. Доскина, З. С.

- Макаровой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 335 с.4. Фурманов И. А. Психология депривированного ребенка / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – М., 2004. – 319 с
- 40.Розова Ю. Е., Коробченко Т. В. Эффективность использования светлой сенсорной комнаты в коррекционно-логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи // Концепт. - 2015. - Спецвыпуск № 23. - ART 75290. - 0,3 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/75290.htm>
- 41.Садовская Ю.Е., Блохин Б.М., Троицкая Н.Б., Проничева Ю.Б. Нарушения сенсорной обработки у детей // Лечебное дело. – 2010. - № 4. – С. 24-28
- 42.Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов.- СПб., 2007.
- 43.Т.Б.Филичева, Т.В. Туманова, Г.Б.Чиркина «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» -М.: Просвещение, 2010г.
- 44.Уфимцева Ю.О. Метод сенсорной интеграции в работе учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sch400v.mskobr.ru/files/ufimceva_1i2.pdf
- 45.Ушакова О.С. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин / О. С. Ушакова, Е. А. Смирнова // Дошкольное воспитание, № 12, 2012
- 46.Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
- 47.Хусаинова М. Э. Консультация для педагогов Что такое лэпбук?[Электронный ресурс] [/http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/10/04/konsultatsiya-dlya-pedagogov-chto-takoe-lepbuk](http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/10/04/konsultatsiya-dlya-pedagogov-chto-takoe-lepbuk)
48. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.:

Российское педагогическое агентство, 1988. – 128 с.

49. Черепкова Н.В., Коваленко А.И. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». 15 февраля – 31 марта 2014 года – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2014/562/2025>
50. Шабаршина О.А. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2015/10/15/statya-ispolzovanie-metoda-sensornoy-integratsii-v>
51. Шепель Г. Н. Сенсорная интеграция как метод коррекции недоразвития речи детей ОВЗ: детей с нарушением интеллекта и аутистическим типом поведения // <https://м.екатеринбург.рф/file/9c12ad66e623d0f07d55703ec2fd77d8>
52. Шпилевая И.Е. Формирование и развитие сенсорного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях темной сенсорной комнаты // Международный научный журнал «Символ науки». – 2017. - № 7. – С. 97-100