

порушень мовлення, а не загальне зниження мовленнєвих можливостей у випадках локальної патології мозку. Але ці ж відкриття стали першими передумовами для цілого напрямку в дослідженнях мозку, пов'язаних з пошуком «центрів» тих або інших психічних функцій. Інша тенденція у вивченні мовлення і його розладів була побудована на аналізі її змістовних аспектів. Найбільш помітними щодо цього були роботи Г. Хеда. Будучи учнем і продовжувачем поглядів Х.Джексона, що критикували вузький локалізаціонізм, Г.Хед (1920, 1926), узагальнивши великий обсяг досліджень розладів мовлення, дійде висновку про їхній зв'язок з порушеннями мислення й поведінкою в цілому, що обумовлюється труднощами утворення понять і є наслідком ураженнями такого рівня мозку, що відповідає за виконання символічної діяльності. Цими роботами й висновками був покладений початок нейролінгвістичному вивченню мовленнєвої функції.

Надалі в результаті багаторічної боротьби поглядів прихильників локалізаціонізму й екіпотенціалізму був зроблений найважливіший висновок, що мовленнєва діяльність вимагає спільної роботи різних зон кори, що забезпечують специфічний внесок у загальний мовленнєвий процес.

За сучасними уявленнями, пряме зіставлення складних психічних дій, до числа яких відноситься й мовлення, з окремими локальними вогнищами мозкових уражень неадекватно, оскільки останні пов'язані з мовленнєвими розладами складними й часто опосередкованими шляхами. Відділи кори, що забезпечують мовномисленнєву діяльність, мають великий ступінь поліфункціональності, тому критичним для кінцевого результату є не задіяність будь-якої зони, а збереження можливості взаємодії безлічі слухомовленнєвих зон, у якому участь однієї з них є обов'язковим.

Відомо, *мовлення* — вища форма передачі інформації за допомогою акустичних сигналів, письмових або пантомімічних знаків. Його соціальна функція - це засіб спілкування, а в плані інтелектуального розвитку - це механізм абстрагування й узагальнення, що створює основу категоріального мислення. З іншого боку, мислення у дорослої людини саме в більшості випадків втілюється в мовленні, що є його виразником. У процесі дозрівання психіки дитини й на початкових стадіях формування мовлення існує тісний зв'язок між процесами сприйняття, почуттєвою основою, образами-поданнями й словами, що асоціюються з ними. Пізніше в дорослої людини цей зв'язок слабшає, але він залишається на все життя.

Жодна складна форма психічної діяльності не формується й не реалізується без прямої або непрямой участі мовлення. Його найважливішою структурною одиницею є слово як носій певного *значення* (узагальненого й стійкого відбиття предметного змісту) і *змісту* (індивідуального значення слова в конкретній ситуації). Носієм значення завжди служить чуттєвий образ, а матеріальними носіями є моторний (артикуляція), звуковий або графічний (лист) компоненти. У дорослої людини матеріальний носій майже не усвідомлюється, а провідна роль належить змісту слова і його значенню. Лише в деяких випадках (спеціальна літературна діяльність, навчання мові й т.п.), а також при деяких мовних розладах слово може втратити зміст або значення, а його матеріальний носій, навпаки, починає усвідомлюватися (Л.С. Цветкова).

Зміст пов'язаний зі словом у цілому, а не з кожним його звуком, але акустичні елементи, з якого складається слово, грають різну змісторозрізняючу роль. Серед ряду лінгвістичних категорій, на основі яких формується повноцінне мовлення, це завдання виконують *фонем* — *одиниці мовленнєвого акустичного сприйняття*. Кожна національна мова характеризується специфічним набором фонематичних ознак, які створюють його структуру. Саме такий, психолінгвістичний підхід і є основою визначення змісту навчання рідній мові дітей з різними психофізичними порушеннями розвитку, в тому числі і в дошкільний період в процесі їх підготовки до навчання в школі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л.С. Развитие устной речи // Собр.соч.: В.6т. – М.: Просвещение, 1982. – Т.3. – с.164-176.
2. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи // Докл.АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР, 1957. - № 4. – с. 26-38.
3. Дошкільна лінгводидактика. – Хрестоматія // Упорядник Богуш А.М. – Ч.ІІ, К.: Вища школа, 1999 – 228 с.
4. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушения речи у детей. – М.: Просвещение, 1972. – с.9-31.
5. Зимняя И.А. Речевой механизм в системе порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения языком // Под. ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М., 1969. – с.5-17.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – 256 с.

УДК 376.1- 056.2

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕСКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шипилова Е.В.

*Стаття присвячена проблемі використання засобів зображувальної діяльності й піскотерапії в корекції писемного мовлення у молодших школярів.*

*Статья посвящена проблеме использования средств изобразительной деятельности и*

*психотерапії в корекції письмової мови у молодших школярів.*

*The article is devoted the problem of the use of facilities of depicting activity and nicksoterapii in the correction of the writing broadcasting for junior schoolboys.*

*Ключові слова: засоби, зображувальна діяльність, писемне мовлення, молодші школярі.*

*Ключевые слова: средства, изобразительная деятельность, письменная речь, младшие школьники.*

*Keywords: facilities, depicting activity, writing broadcasting, junior schoolboys.*

На фоне інтенсивного розвитку дитячої психології та педагогіки в наше время остаються недостатньо вивченими окремі аспекти корекції порушень письма у молодших школярів, а пропонувані корекційні методики не завжди допомагають досягти бажаних результатів. Обобщая результати дослідження учених, займаючися проблемами розвитку письмової мови та моторики дітей молодшого шкільного віку, можна зробити припущення, що у осіб з порушеннями мови, зокрема письмової мови, відзначаються поведінкові, емоційні та соціальні порушення та виникають в зв'язі з цим потреби в корекції значно більше. Тому саме з такими дітьми в більшій ступені доводиться займатися не медикам, а педагогам, психологам та логопедам.

В наші часи для корекції та профілактики порушень письмової мови широко використовуються різні технології, розроблені на основі досліджень А.Н. Корнева, Е.В. Лалаєвої, Е.В. Левіної, Е.Н. Садовникової, Г.А. Каше. Дані програми спрямовані на корекцію фонематичного сприйняття, дрібної моторики, граматичної будови мови, зв'язної мови. Однак, сучасна освіта передбачає використання та залучення нових технологій, але вони недостатньо розроблені. Тому актуальним є вдосконалення технологій з використанням психокорекційних прийомів та технік.

Метою дослідження було вивчення можливостей застосування прийомів зобразованої діяльності та психотерапії в корекції порушень письма у молодших школярів.

Зобразована діяльність сама по собі має великий корекційний потенціал, який активно використовується психологами та може бути використана в логопедичній роботі. Зобразована діяльність та психотерапія розвивають особистісні якості, мотивацію, сприяють розвитку пізнавальних та соціально-психологічних навичок, а також дрібної моторики.

Психотерапія – одна з різновидностей ігрової терапії. Психотерапія спрямована як на корекцію особистісного розвитку дитини, його пізнавальної сфери (допомагає дитині почувати себе захищеною, в комфортній для нього середовищі; розвиває активність, розширює життєвий досвід, передаваний педагогом в близькій для дитини формі; стабілізує емоційні стани, поглинаючи негативну енергію; дозволяє дитині порівнювати ігри з реальною життям, осмислити відбуваюче, знайти способи рішення проблемної ситуації; подолає комплекс «поганого художника», створюючи художественні композиції з піску за допомогою готових фігурок; розвиває творчість (креативні) дії), так і використовується в логопедичній роботі (розвиває тактильно-кінестетичну чутливість та дрібної моторики рук; знімає м'язову напругу; вдосконалює зорово-просторову орієнтацію, мовні можливості; сприяє розширенню словникового запасу; допомагає оволодіти навичками звуко-слогового аналізу та синтезу; дозволяє розвивати фонематичний слух та сприйняття; сприяє розвитку зв'язної мови, лексико-граматичних представлень; допомагає в вивченні букв, оволодінні навичок читання та письма).[1,4]

Основна мета арттерапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження та самопізнання. Арттерапія має та освітню цінність, так як сприяє розвитку пізнавальних та соціально-психологічних навичок. При пасивній формі дитина «споживає» художественні твори, створені іншими людьми – розглядає картини. При даній формі роботи у дитини розвивається зв'язна мови, лексико-граматичні представлення, фонематичний слух та сприйняття, розширюється словниковий запас; вдосконалюється зорово-просторова орієнтація, мовні можливості.

При активній формі арттерапії дитина сама створює твори мистецтва: малюнки, скульптури. Активна форма арттерапії дозволяє розвивати тактильно-кінестетичну чутливість та дрібну моторику рук, знімає м'язову напругу, розвиває творчість (креативні) дії, дитина навчається знаходити нестандартні рішення, що призводять до успішного результату. У учнів вдосконалюється зорово-просторову орієнтацію, мовні можливості. [1,4]

Зміст корекційно-педагогічної роботи по корекції порушення письма у молодших школярів засобами зобразованої діяльності та психотерапії з дітьми реалізувався поступово.

На першому етапі корекційно-педагогічної роботи вирішувалися наступні завдання:

- установление эмоционального контакта логопеда с каждым ребенком, пользуясь знаками вежливости;
- создание условий в процессе занятия в целях возникновения и поддержания у ребенка чувства доверия к педагогу, ощущение его психологического комфорта;
- стабилизирование эмоциональных состояний школьников;
- приучение ребенка к режиму занятия в определенное время и выполнение навыков опрятности и гигиены до занятия и после;
- формирование графических навыков, подготовка руки ребенка к овладению письмом;
- развитие мелкой моторики пальцев, кистей рук;
- развитие точности и координации движений руки и глаза, гибкости рук, ритмичности.
- совершенствование зрительно-моторной координации в системе «глаз – рука», развитие навыков точного копирования образца.
- развитие зрительного восприятия, памяти, внимания;
- работа над оптическим ориентированием;
- работа над развитием пространственных представлений
- совершенствование конструктивной деятельности;

Использовались следующие приемы коррекции: описание различных иллюстраций, найти спрятанную букву в ванночке с песком, точное копирование рисунка с образца, нахождение предметов по средствам ориентирования, обвести по пунктирной линии контуры предметов.

Итоговыми показателями завершенности первого этапа коррекционно-педагогической работы являлись следующие: охотно вступает в контакт с педагогом, адекватно ведет себя на занятии, подчиняется его режиму. Дети более уверенно, без страха возможной ошибки использовали в своей деятельности карандаш, ручку, кисточку и т.д.

Задачами второго этапа коррекционно-педагогической работы являлись:

- развитие тактильно-кинестической чувствительности, мелкой моторики пальцев, кистей рук.
- совершенствование зрительно-моторной координации в системе «глаз – рука», развитие навыков точного копирования образца.
- развитие умений действовать по словесным инструкциям, соотносить индивидуальный темп выполнения задания с заданным темпом;
- обучение самостоятельному продолжению выполнения поставленной задачи, контролировать собственные действия.
- совершенствование конструктивной деятельности.
- развитие зрительного восприятия, памяти, внимания.
- работа над оптическим ориентированием, над развитием пространственных представлений;
- развитие умения узнавать буквы;
- актуализирование связи буквы и звука; тренировка в звукобуквенном анализе и синтезе, развитие фонематического слуха и восприятия;
- расширение словарного запаса школьников, развитие связной речи и лексико-грамматических представлений;
- закрепление полученных навыков в письменных упражнениях;
- развитие активности, расширение жизненного опыта, передаваемого педагогом в близкой для ребенка форме (принцип доступности информации).
- преодоление комплекса «плохого художника», создание художественных композиций из песка при помощи готовых фигурок.
- обучение ребенка соотносить игру, упражнения с реальной жизнью, осмысливать происходящее, находить способы решения проблемной ситуации.

Среди приемов коррекции выделялись: графические диктанты, нахождение предметов по пространственной ориентировке другого ученика, рисование картин карандашами, писать пальцем на песке, рисование картин на песке.

Основными показателями, свидетельствующими о завершенности второго этапа обучения ребенка, являлись следующие: дети работали карандашом, ручкой, ножницами уверенно, самостоятельно выполняли ряд заданий после словесной инструкции, совершенствовалась конструктивная деятельность, в письменных упражнениях наблюдалось меньшее количество ошибок, почерк становился аккуратнее.

На третьем этапе обучения реализовались следующие задачи:

- совершенствование умений действовать по словесным инструкциям, соразмерять индивидуальный темп выполнения задания с заданным темпом, самостоятельно продолжать выполнение поставленной задачи; контролировать собственные действия;
- развитие мелкую моторику пальцев, кистей рук;
- совершенствование зрительно-пространственной ориентировки, речевых возможностей;
- развитие творческих действий, находить нестандартные решения, приводящие к успешному результату;
- выполнение упражнений, направленных на устранение оптической агнозии, актуализировать связь буквы и звука, развитие фонематического слуха и восприятия, совершенствоваться в навыках языкового анализа и синтеза. расширять словарный запас, развивать связную речь, лексико-грамматические представления.

Использовались такие приемы коррекции, как рисование картин на песке, составление рассказов по иллюстрациям известных художников, рисование на песке названных предметов в соответствии с пространственной ориентировкой, написание на песке слов крупными буквами.

Важным достижением ребенка на третьем этапе являлось то, что ученики легко выполняли данные им инструкции, составляли письменные рассказы по предъявленной картине или серии сюжетных картинок. Почерк ребенка становился аккуратнее, пропал страх письменных работ (диктантов, списываний, сочинений).

На всех этапах обучения упражнения являлись не механическим повторением одних и тех же процессов или движений, а сознательной целенаправленной деятельностью ребёнка. Эта сознательная деятельность и составляла сущность упражнений. В процессе выполнения графических упражнений дети усваивали необходимые для письма гигиенические правила:

- Как правильно сидеть;
- Как положить руки, кисть руки;
- Как держать правильно карандаш, ручку, тетрадь.

После проведения комплексной коррекционной работы, направленной на развитие мелкой моторики, каллиграфического навыка, коррекцию дисграфии, нами был проведен контрольный эксперимент, направленный на изучение уровня развития мелкой моторики, а так же каллиграфического навыка и грамотности испытуемых. Для оценки уровня развития моторных функций использовались специализированные методики, изложенные А.Ф. Архиповой и И.Н. Садовниковой [2,3].

В течение контрольного эксперимента, дети с высоким уровнем развития мелкой моторики выполняли все инструкции экспериментатора четко, быстро, без ошибок. Дети работали с карандашом, ручкой, ножницами уверенно. Для детей же со средним уровнем развития мелкой моторики были характерны ошибки в выполнении заданий, либо они прибегали к помощи экспериментатора. У детей не наблюдалось выходы за пределы «дорожек», но карандаш периодически отрывался от листа бумаги. Пальчиковая гимнастика выполнялась всеми детьми достаточно успешно и с интересом.

При написании контрольного диктанта у младших школьников встречались неспецифические ошибки письма. Тем не менее, почерк стал аккуратнее. Дети не напрягали так сильно кисть руки, как во время констатирующего эксперимента.

Результаты проведенной работы свидетельствуют о необходимости использования психотерапевтических технологий в логопедической работе по коррекции нарушений письма у школьников.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : Учеб. Пособие для студентов вузов / Е. А. Медведева [и др.] - М. : Акад., 2006. - 246,[2] с.
2. Архипова Е. Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии //Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. — М.,2008.
3. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с
4. Шипилова Е.В. Основы психологии детей с нарушениями речи (логопсихология) : учеб. Пособие [для студ. Пед. Вузов по специальностям "Логопедия", "Олигофренопедагогика", "Спец. Дошк. Педагогика и психология"] / Е. В. Шипилова ; Волгогр. Гос. Пед. Ун-т. - Волгоград : Изд-во ВГПУ "Перемена", 2006. - 151 с.