

**Список использованных источников**

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6. – с. 62 – 76.
2. Кольцова, А. А. Особенности становления функции замещения у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология – №5 – 2006. – с. 45- 51.
3. Программа для специальных дошкольных учреждений: воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Редактор Л. А. Тимофеева – Мн.: Народная асвета; Министерство образования Республики Беларусь, 2007.
4. Соколова, Н. Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Науч.- исслед. ин-т деф-гии Акад. пед. наук СССР: Под ред. Л. П. Носковой. М.: Педагогика, 1984. – с. 30 – 47.

In article, are considered features of formation of znakov-symbolical activity of the senior preschool children with easy degree of intellectual insufficiency, in particular, features of display of their game replacement.

**Keywords:** game activity, znakov-symbolical activity, replacement, preschool children, intellectual insufficiency.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК 376 -056.24:81-028.31**

*И.Г. Номовир*

**КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ УСНОГО  
МОВЛЕННЯ НА ОСНОВІ ГЛОБАЛЬНОГО ЧИТАННЯ  
У ДІТЕЙ 2-3 РОКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

У даній статті розкривається зміст процесу навчання і виховання дітей з синдромом Дауна раннього віку.

**Ключові слова:** синдром Дауна, ранній розвиток, корекція, компенсація, інтеграція.

В данной статье раскрывается содержание процесса обучения и воспитания детей с синдромом Дауна раннего возраста.

**Ключевые слова:** синдром Дауна, раннее развитие, коррекция, компенсация, интеграция.

Обучение общению представляет огромную значимость для детей с синдромом Дауна, так как способствует расширению возможностей их социальной адаптации и интеграции в общество. Имеющиеся нарушения в речевой сфере детей с синдромом Дауна в значительной степени препятствуют развитию их коммуникативных способностей.

Недостаточность и замедление развития зрительных, слуховых, кинестетических и других процессов восприятия нарушают развитие предпосылок речи уже в довербальном периоде и отражаются на формировании доречевых навыков. Так, рядом исследований доказано, что дети с синдромом Дауна реже фиксируют взгляд на лице говорящего, плохо прослеживают глазами за движущимся объектом, что затрудняет установление ими связи между предметом и его названием. Нарушения слуха вызывают трудности не только при обработке слуховой информации (в запоминании услышанного, в понимании сообщений и сосредоточении на них в условиях окружающего шума), но и при дифференциации речи от звуков окружающей среды. Общее снижение слуха также негативно влияет на развитие фонематического слуха, что затрудняет усвоение детьми звуков речи и включению их в слова [3, 4].

Кроме того, рядом зарубежных ученых трудности речевого развития и особенно процесса восприятия детей с синдромом Дауна рассматриваются не только в связи с их интеллектуальным дефектом и нарушениями слуха, но и в аспекте ушной и полушарной доминантности. В качестве особенностей отмечается преобладание правополушарных процессов в организации их речевой деятельности [1]. Доказательством этому служат нарушения на этапе перекодирования семантической программы в языковую форму, плохая артикуляция спонтанной речи, трудности усвоения синтаксиса и т.д. В связи с этим рассматривается эффективность применения глобального чтения при обучении разговорной речи детей разного возраста с синдромом Дауна [5]. Принимая во внимание, что семантика и синтаксис для устной и письменной речи являются одними и теми же, центральные речевые процессы (словарь, грамматический строй и др.) могут быть освоены как при слуховой, так и при зрительной форме предъявления. Сочетание зрительного сличения эталонных графических образов (слов на карточке) с называнием и показом реальных предметов, их обозначающих, создаёт возможность многоканального восприятия обращенной речи, что облегчает процесс усвоения детьми новых слов, способствует формированию и расширению словаря, стимулирует речевую активность.

Теоретический анализ проблемы развития устной речи у детей 2-3 лет с синдромом Дауна, а также выявленные нами в ходе констатирующего эксперимента её особенности, послужили основанием для разработки методики развития устной речи с использованием глобального чтения. Под **методикой развития устной речи на основе глобального чтения** у детей 2-3 лет с синдромом Дауна мы понимаем совокупность методов, средств и приёмов обучения, основанных на взаимосвязи слухового и зрительного восприятия речи, которые педагог в определённой последовательности направляет на формирование стойких зрительно-звуко-моторных образов слов. *Цель методики* – обеспечить развитие устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна, формировать стойкие зрительно-звуко-моторные образы слов за счет взаимосвязи зрительного и слухового восприятия речи (сопровождение демонстрируемых и называемых предметов словами, написанными на карточках).

*Структура* методики включает ряд компонентов: *теоретический, диагностический, процессуальный, содержательный, контрольно-оценочный.*

*Теоретической* основой явилась система общедидактических (принцип доступности, последовательности, систематичности и непрерывности, сознательности и активности) и специфических принципов. *Принцип коррекционно-компенсирующей направленности обучения* реализовывался посредством максимального использования компенсаторных возможностей детей с синдромом Дауна, а именно, сохранности зрительного восприятия и зрительной памяти. С учетом этих особенностей были разработаны наборы карточек со словами, наиболее часто встречающимися в повседневной жизни детей, которые предъявлялись педагогом с их одновременным произношением и показом соответствующего предмета, картинки или фотографии. Коррекционная направленность обучения обеспечивалась путем включения в коррекционно-образовательный процесс доступных пониманию слов, подкрепленных зрительной наглядностью (карточек со словами) и позволяющих одномоментно воспринимать их. В качестве обучающей основы был положен *принцип глобального чтения* Глена Домана, базирующийся на зрительном восприятии написанных слов целиком [2].

*Принцип ситуационной обусловленности* в процессе развития устной речи на основе глобального чтения детей 2-3 лет с синдромом Дауна был направлен на моделирование практических ситуаций, сочетающих в себе элементы игры и инсценировки, позволяющих расширять опыт детей через взаимодействие с внешним миром. Для этого использовались естественные коммуникативные ситуации,

ежедневно повторяющиеся в структуре режима дня, а также создавались специальные речевые условия, позволяющие актуализировать доступные звуковые средства общения. Обыгрывание практических жизненных ситуаций с использованием, как реальных предметов, так и подписей к ним (слов на карточках), вызывало интерес к занятиям, повышало степень фиксации речевого материала не только в слуховой, но и в зрительной памяти.

*Принцип мотивационной обусловленности* заключался в актуализации потребностей и мотивов ребенка к общению. Побуждающим фактором в поддержании устойчивой мотивации к общению выступало использование метода "безошибочного обучения", заключающегося в принятии и поощрении любых попыток ребенка вступить в контакт, в продуцировании положительной эмоциональной реакции, ощущения успеха и веры в свои силы. Повышению уровня активации способствовало выполнение разнообразных действий с предметами, картинками, карточками со словами, манипулирование ими в процессе совместной предметно-практической деятельности ребенка со взрослым. Содержание программного материала включало обиходные названия предметов и действий, встречающиеся в повседневной жизни детей, отвечало их интересам и потребностям.

*Принцип нормализации жизнедеятельности* означал признание за детьми с синдромом Дауна тех же возможностей и прав, какие есть у нормально развивающихся детей. Гарантиями реализации данного принципа выступала организация речевой деятельности в условиях коррекционно-развивающей среды, которая включала соблюдение целостности педагогического процесса посредством обеспечения содержательной взаимосвязи между этапами работы, а также специально организованной предметно-пространственной среды. Это заключалось в правильном подборе речевого материала, соответствующих наглядных пособий (игрушек, бытовых предметов и т.д.), в создании условий для естественного речевого взаимодействия детей.

*Диагностический компонент методики* заключался в учете и анализе данных наблюдения за динамикой речевого развития каждого ребенка в процессе обучающего эксперимента, их сопоставления с уже имеющимися, полученными в ходе констатирующего эксперимента уровнями развития импрессивной и экспрессивной сторон речи.

*Процессуальный компонент* определял психолого-педагогические условия и этапы коррекционно-образовательной работы, структуру занятия, последовательность использования совокупности методов и приемов, обеспечивающих реализацию поставленных образовательных и коррекционных целей. Психолого-педагогические условия предусматривали: многократное повторение и закрепление

вырабатываемых речевых навыков, способствующее образованию здоровых динамических стереотипов; вариативность процесса повторения (изменение условий выполнения заданий, использование разнообразных приемов и содержания занятий), вызывающая ориентировочно-исследовательский рефлекс, интерес, эмоции, внимание; сочетание повторения знакомых слов с дозированным включением новых слов.

Коррекционно-образовательная работа по развитию устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна реализовывалась в три этапа, которые были определены как *мотивационно-ориентировочный*; *ознакомительно-обучающий*, *ситуационно-практический*.

Задачами *первого этапа* (*мотивационно-ориентировочного*) коррекционно-образовательной работы были: стимуляция зрительного восприятия; установление зрительного контакта, фиксация взгляда на лице педагога непродолжительное время, формирование умения переводить взгляд на предъявляемый объект (реальный предмет и карточку со словом); привлечение слухового внимания к звучащим словам и его сосредоточение; стимуляция тактильных ощущений при обследовании предметов и игрушек; воспитание эмоциональной отзывчивости ребенка в процессе предметно-личностного общения со взрослым.

В задачи *второго этапа* (*ознакомительно-обучающего*) коррекционно-образовательной работы входило: расширение понимания значения слов; развитие слухового и зрительного внимания к звучащим словам с помощью карточек с написанными словами; соотнесение реальных предметов или игрушек с соответствующими предметными картинками или фотографиями с подписями; стимулирование отраженного произношения ребенком изучаемого слова любым доступным способом (отдельные звуки, звукокомплексы, лепетные слова, звукоподражания); развитие артикуляционных движений. На данном этапе демонстрация знакомой игрушки или предмета сопровождалась ее называнием и показом изображения (фотографии или предметной картинки) с написанным словом.

На *третьем этапе* (*ситуационно-практическом*) коррекционно-образовательной работы решались следующие задачи: закрепление умения понимать знакомые слова, написанные на отдельных карточках, запоминать их, показывать соответствующий предмет, игрушку или выполнять действие; стимулирование произнесения написанных на карточках слов любым доступным способом (полностью, частично, звукоподражание); совершенствование умения использовать карточки

со словами как средство общения, как дополнение и поддержание собственной речи; развитие памяти, внимания, мышления.

Основной формой обучения детей 2-3 лет с синдромом Дауна являлись индивидуальные занятия. Они использовались на всех этапах работы, включая различные виды деятельности (предметно-практическая, игровая, речевая). Закрепление и совершенствование полученного опыта по использованию карточек со словами как средства общения проходило также в естественных условиях (повседневные ситуации, режимные моменты, выполнение гигиенических процедур, принятие пищи и т.п.), на других занятиях.

**Общая структура занятия** по развитию устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна включала три части: *подготовительную, основную и заключительную*.

В *подготовительной* части устанавливался положительный эмоциональный контакт с ребенком, ласковое обращение к ребенку по имени. С целью развития слухового и зрительного восприятия привлекалось внимание ребенка к неречевым звукам (использовались простейшие детские музыкальные инструменты или звучащие игрушки, пение взрослого). Для поддержания голосовых реакций ребенка педагог повторял за ним звуки, улыбался, кивая головой, варьируя тембр и громкость голоса. *Основная* часть занятия включала непосредственное обучение словам. При этом педагог размещался на уровне глаз ребенка, фиксируя его внимание попеременно то на игрушке или карточке со словом, то на своих губах, стимулируя ребенка переводить взгляд и подражать артикуляционным движениям. Содержание основной части занятий варьировалось в зависимости от возможностей и особенностей психофизического развития каждого конкретного ребёнка. Важным моментом являлось подбадривание, словесное поощрение, стимулирующее речевую активность и повышающее мотивацию детей к общению. Помощь педагога заключалась в совместном выполнении действий, в сенсомоторной стимуляции в сочетании с развитием зрительного и слухового восприятия и внимания. Для этого детям предъявлялись игрушки, резко отличающиеся друг от друга по свойствам, чтобы различия между ними были явно видны, использовался прием внезапного появления и исчезновения игрушки. *Заключительная* часть занимала непродолжительное время и подразумевала яркую, эмоциональную похвалу деятельности ребенка. В завершение использовался определённый ритуал, свидетельствующий об окончании занятия (например, похлопать в ладоши вместе с ребенком).

В разработанной нами методике доминирующими методами обучения стали: *информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный* метод, а также элементы

*поискового* метода. Так, на заняттях першого (*мотиваційно-орієнтованого*) і другого (*ознакомительно-обучаючого*) етапів експериментального навчання в якості ведучих методів виступали інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи.

Реалізація *інформаційно-рецептивного* метода состояла в демонстрації наглядного матеріала (розгляд предметів, іграшок, карточок со словами), показі способів виконання тих или інших дій з ними (ощупування, огляд, маніпулювання), пред'явленні дітям визначених знань (описання якостей іграшки или предмета, інструктаж) аудіовізуально, вербально. Це було направлено на розширення представлень дітей о предметах ближнього оточення, обогачення їх чуттєвого отпята, на організацію и забезпечення зрительного и слухового сприйняття, розвиток произвольного уваги, розуміння значення слів.

Застосування *репродуктивного* метода навчання заключалося в розвитку вміння встановлювати зв'язок між предметом и словом, правильно підбирати карточки со словами к предметам и картинкам, произносити їх названія любым доступним способом. Це було направлено на формування у дітей стійких зрительно-звукомоторних образів слів, навиків звукопроизношення, подражання артикуляційним рухам педагога.

На заняттях третього етапу (*ситуаційно-практичного*) формуючого експерименту використовувалися елементи *поискового* метода, побуджуючі дітей знаходити карточки со знайомими словами на відповідних іграшках и предметах из ближнього оточення, називати їх. Це сприяло осмисленню цих слів, їх кращому розумінню, стимулювало произносительную сторону мови, підтримувало емоційний стан и інтерес к комунікативному взаємодію з дорослим. Реалізація даного метода проходила в процесі включення вивчаємих слів в комунікативні життєві ситуації (режимні моменти, во время ігор, на інших заняттях и т.п.).

В руслі даних методів ведучими виступали такі *приєми*, як: демонстрація, спостереження, вправи, ігри-потешки з рухами, дидактичні ігри, ігри перед дзеркалом, імітація. В спільній з педагогом діяльності діти розглядали об'єкти ближнього оточення (іграшки, продукти харчування, предмети мебелі, одягу и т.п.), досліджували їх; спостерігали за способами дій педагога; виконували маніпулятивні рухи по подражанию; порівнювали реальні предмети з їх названнями, написаними на карточках, зображеннями на фотографіях или картинках; підбір відповідних карточок со словами к розглядаємому предмету или картинкам.

**Контрольно-оценочный компонент** предполагал анализ и оценку результатов коррекционно-образовательного воздействия после формирующего эксперимента, отражал результативность предложенной методики развития устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна с использованием карточек с написанными словами.

Коррекционно-образовательный эффект используемых в единстве перечисленных выше методов и приемов обучения проявился в формировании у детей 2-3 лет с синдромом Дауна умения фиксировать взгляд на лице педагога, переводить взгляд на предъявляемый объект, прислушиваться к голосу педагога, устанавливать связь между предметом и словом в процессе предметно-личностного общения, соотносить реальные предметы или игрушки с соответствующими предметными картинками или фотографиями с подписями, отраженно произносить некоторые слова любым доступным способом (полностью, частично, звукоподражание).

Таким образом, разработанные нами содержание и методика развития устной речи на основе глобального чтения у детей 2-3 лет с синдромом Дауна способствовали лучшему пониманию и усвоению детьми новых слов, расширению пассивного словаря, развитию артикуляционных возможностей, повышению речевой активности.

#### **Список використаних джерел**

1. Балонов, Л.Я., Деглин, В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1976. – 218 с.
2. Доман, Г. Как научить ребенка читать / Г. Доман. Пер. с англ. Г.Г. Криашеиной. – М.: ООО "Издательство АСТ": ООО "Издательство Астрель", 2004. – 255 с.
3. Кумин, Либби Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна. – М.: Благотворительный фонд "Даунсайд Ап", 2004. – 274с.
4. Лейн, Д., Срэтфорд, Б. Современные подходы к болезни Дауна / Д. Лейн, Б. Срэтфорд; пер. с англ. М.Г. Блюминой. – М.: Педагогика, 1991 – 336 с.
5. Fidler, D.J., Philofsky, A. & Hepburn, S. (2007). Language phenotypes and intervention planning: bridging research and practice. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research*. 13, 47-57.

*Отримано 28.2. 2012*