

### **ГЛАВА 3.**

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

### **3.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи**

Нарушения речи являются самыми распространенными нарушениями в детском возрасте. Их количество среди всех нарушений психического развития у детей достигает 70,9%. Наиболее часто эти нарушения встречаются у детей дошкольного возраста. В тех случаях, когда у ребенка сохранен слух, не нарушен интеллект, но имеются значительные речевые нарушения, которые не могут не сказаться на формировании всей его психики, говорят об особой категории аномальных детей – детях с речевыми нарушениями.

Дети с речевой патологией, как правило, имеют трудности в обучении. Знание педагогом основ логопедии необходимо для нахождения адекватных форм обучения и воспитания таких детей. Нарушения речи – собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Как правило, они обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать влияние на психическое развитие. Для их обозначения специалистами используются различные, не всегда взаимозаменяемые термины – расстройства речи, дефекты речи, недостатки речи, недоразвитие речи, речевая патология, речевые отклонения. Среди причин, вызывающих нарушения речи, различают биологические и социальные факторы риска. В связи с этим следует различать патологические речевые нарушения и возможные речевые отклонения от нормы, вызванные возрастными особенностями формирования речи или условиями внешней среды.

Речевые нарушения могут затрагивать различные стороны речи: звуковую (произносительную), фонематическую (смыслоразличительную), лексику, грамматический строй. Речевые нарушения не исчезают самостоятельно, они требуют специально организованной коррекционной работы. Определить приемы коррекционной и терапевтической помощи возможно на основе классификации речевых расстройств.

Научно обоснованное соотношение нозологического (клинико-педагогического) и симптомологического (психолого-педагогического) подхода выразилось в настоящее время в двух основных классификациях речевых расстройств – психолого-педагогической и клинико-педагогической, которые не противоречат друг другу, а дополняют, рассматривая речевые расстройства в различных аспектах.

Клинико-педагогическая классификация ориентирована на те нарушения, которые подлежат логопедической коррекции, поэтому основывается на подходе от общего к частному. Основные виды нарушений речи, рассматриваемые в клинико-педагогической классификации, подразделяются на две группы в зависимости от того,

какой вид речи нарушен: устная или письменная. Нарушения устной речи, в свою очередь, могут быть разделены на два типа: фонационного (внешнего) оформления высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи; структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания. К расстройствам фонационного оформления высказывания относят следующие нарушения:

1. Дисфония (нарушение голоса) – отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата;
2. Брадилалия (брадифразия) – патологически замедленный темп речи. При замедленном темпе речь оказывается тягуче растянутой, вялой, монотонной;
3. Тахилалия (тахифразия) – патологически ускоренный темп речи. При ускоренном темпе – торопливой, стремительной, напористой. Ускорение речи может сопровождаться аграмматизмами. Эти явления иногда выделяют как самостоятельные нарушения, выраженные в терминах баттаризм, парафразия. В случаях, когда патологически ускоренная речь сопровождается необоснованными паузами, запинками, спотыканием, она обозначается термином полтерн. Брадилалия и тахилалия объединяются под общим названием – нарушение темпа речи;
4. Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата;
5. Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Описанные дефекты являются избирательными, и каждый из них имеет статус самостоятельного нарушения. Однако наблюдаются и такие, в которых оказываются вовлеченными одновременно несколько звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания. К таким относятся ринолалия и дизартрия;

6. Ринолалия (гнусавость, палатолалия) – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата;
7. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Наблюдается несформированность всех звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания. Тяжелой степенью дизартрии является анартрия, проявляющаяся в невозможности осуществить звуковую реализацию речи. В легких случаях дизартрии, когда дефект проявляется преимущественно в артикуляторно-фонетических нарушениях, говорят о ее стертой форме. Эти случаи необходимо отличать от дислалии.

Нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания представлены двумя видами: алалией и афазией.

Алалия (дисфазия, ранняя детская афазия, афазия развития, слухонемота) – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Афазия (распад) – полная или частная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга. У ребенка теряется речь в результате черепно-мозговых травм, нейроинфекции или опухолей мозга после того, как речь уже была сформирована. Если такое нарушение произошло в возрасте до трех лет, то исследователи воздерживаются от диагноза афазия.

Нарушения письменной речи подразделяются на две группы в зависимости от того, какая из ее операций – чтение или письмо – нарушены. При нарушении продуктивного вида отмечаются расстройства письма, при нарушении рецептивной письменной деятельности – расстройства чтения.

Дислексия (алексия) – частичное специфическое нарушение процесса чтения. Проявляется в затруднениях опознания и узнавания букв; в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в слова, что приводит к неправильному воспроизведению звуковой формы слова.

Дисграфия (аграфия) – частичное специфическое нарушение процесса письма. Проявляется в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предлогов. В случае несформированности процессов чтения и письма (в ходе обучения) говорят об алексии и аграфии. Нарушения письма и чтения у детей необходимо отличать от утраты умений и навыков письма и чтения.

Психолого-педагогическая классификация основывается на подходе от частного к общему; учитывает, какие компоненты речи нарушены и в какой степени. Психолого-педагогическая или педагогическая классификация речевых нарушений была разработана Р.Е. Левиной в 50 – 60-х годах XX века, когда возникла необходимость организации групповых форм логопедической работы. Принципы, положенные в ее основу, удобны при комплектовании речевых групп в детских садах, отборе детей в специальные учреждения, организации дополнительного образования. В этой классификации основное внимание уделяется общим проявлениям речевого дефекта при разных формах аномального развития речи у детей. Нарушения речи в данной классификации подразделяются на две группы. Первая группа – нарушения средств общения. В ней выделяют:

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем;
2. Общее недоразвитие речи (ОНР I, II, III и IV уровней) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне (лексика, грамматика, фонетика и фонематика).

В качестве общих признаков отмечаются: позднее начало развития речи, скудный словарный запас, дефекты произношения, дефекты фонемообразования (смыслоразличения). Недоразвитие может быть выражено в разной степени: от отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Вторая группа речевых нарушений – нарушения в применении средств общения, куда относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформировавшихся средствах общения. Возможен и комбинированный дефект, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи. По психолого-педагогической классификации выделяются группы детей, имеющие общие проявления речевого дефекта при разных по механизму формам аномального развития.

Согласно данной классификации общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных сложных формах детской речевой патологии, выделяемых в клини-

ко-педагогической классификации речевых расстройств (алалия, афазия, дизартрия, ринология, заикание, нарушения письменной речи).

В настоящее время контингент детей с речевыми нарушениями, начинающих школьное обучение и включающихся в дополнительное образование, существенно изменился как по состоянию речевого развития, так и по уровню подготовленности к систематическому обучению. Эти изменения обусловлены рядом позитивных и негативных факторов:

- влиянием позитивных результатов деятельности дифференцированной системы логопедической помощи в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями речи, которые позволили минимизировать воздействие первичного речевого дефекта на общее психическое развитие ребенка и его обучаемость;
- широким внедрением ранней логопедической помощи на основе ранней диагностики детей группы риска по возникновению речевой патологии;
- повышением эффективности логопедического воздействия за счет применения инновационных технологий логопедической работы;
- возросшей распространенностью органических форм речевой патологии, нередко в сочетании с другими (множественными) нарушениями психофизического развития.

В связи с этим в настоящее время наметились две основные тенденции в качественном изменении контингента обучающихся и воспитанников. Одна тенденция заключается в минимизации проявлений речевых нарушений к школьному возрасту при сохранении трудностей свободного оперирования языковыми средствами, что ограничивает коммуникативную практику, приводит к возникновению явлений школьной дезадаптации. Другая тенденция характеризуется утяжелением структуры речевого дефекта у школьников, множественными нарушениями языковых систем в сочетании с комплексными анализаторными расстройствами.

Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) типичными являются значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития. Одни расстройства речи могут быть резко выраженными, охватывающими все компоненты языковой системы. Другие проявляются ограниченно и в минимальной степени (например, только в звуковой стороне речи, в недостатках произношения отдельных звуков). Они, как правило, не влияют на речевую деятельность в целом. Однако у значительной части школьников отмечаются особенности речевого поведения – незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации. Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций.

Обучающиеся с ТНР – дети с выраженными речевыми/языковыми (коммуникативными) расстройствами – представляют собой разнородную группу не только по степени выраженности речевого дефекта, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию/отсутствию сопутствующих нарушений. Несмотря на различную природу, механизм речевого дефекта, у этих детей отмечаются типичные проявления, свидетельствующие о системном нарушении речевой функциональной системы.

Одним из ведущих признаков является более позднее, по сравнению с нормой, развитие речи; выраженное отставание в формировании экспрессивной речи при относительно благополучном понимании обращенной речи. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко снижается. Развивающаяся речь этих детей аграмматична, изобилует большим числом разнообразных фонетических недостатков, малопонятна окружающим.

Общее недоразвитие речи обучающихся с ТНР выражается в различной степени и определяется состоянием языковых средств и коммуникативных процессов.

Обучающиеся с ТНР, находящиеся на II уровне речевого развития (по Р.Е. Левиной), характеризуются использованием хотя и постоянного, но искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов, не способны дифференцированно обозначать названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно использование местоимений, простых предлогов в элементарных значениях, иногда союзов.

В речи встречаются отдельные формы словоизменения, наблюдаются попытки нахождения нужной грамматической формы слова, но эти попытки чаще всего оказываются неуспешными. Обучающиеся с ТНР, имеющие II уровень речевого развития, не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Доступная фраза представлена лепетными элементами, которые последовательно воспроизводят обозначаемую детьми ситуацию с привлечением поясняющих жестов, и вне конкретной ситуации непонятна. Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью, диффузностью произношения звуков вследствие неустойчивой артикуляции и низких возможностей их слухового распознавания. Задача выделения отдельных звуков в мотивационном и познавательном отношении непонятна учащимся и невыполнима. Отличительной чертой речевого развития обучающихся с ТНР этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Обучающиеся с ТНР, находящиеся на III уровне речевого развития (по Р.Е. Левиной), характеризуются возросшей речевой активностью, наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Произношение детей характеризуется недифференцированным произнесением звуков (особенно сложных по артикуляции, позднего онтогенеза). Наблюдаются множественные ошибки при передаче звуконаполняемости слов; неточное употребление многих лексических значений слов, значений даже простых предлогов; грамматических форм слова, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях; неумение пользоваться способами словообразования. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные синтаксические конструкции. Во фразовой речи обнаруживаются аграмматизмы, часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения. У большинства обучающихся отмечаются недостатки звукопроизношения и нарушения воспроизведения звукослоговой структуры слов (в основном незнакомых и сложных по звукослоговой структуре), что создает значительные трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

Нарушения устной речи обучающихся с ТНР приводят к возникновению нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии), так как письмо и чтение осу-

ществляются только на основе достаточно высокого уровня развития устной речи. Симптоматика нарушений письма и чтения проявляется в стойких, специфических, повторяющихся ошибках как на уровне текста, предложения, так и слова. Нарушения письма (дисграфия) и чтения (дислексия) могут сопровождаться разнообразными неречевыми расстройствами и в сочетании с ними входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, афазии, дизартрии, ринолалии и т.д.)

Обучающихся с ТНР отличает выраженная диссоциация между речевым и психическим развитием. Психическое развитие этих детей протекает, как правило, более благополучно, чем развитие речи. Для них характерна критичность к речевой недостаточности. Первичная системная речевая недостаточность тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения речевого дефекта их интеллектуальное развитие приближается к нормативному.

Неполноценная речевая деятельность отражается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Как правило, у таких детей отмечаются низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная (словесная) память, страдает продуктивность запоминания. У наиболее слабых детей низкая мнестическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется также в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных (двигательных) функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы – плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация движений пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Им 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. Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках,

болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на занятиях.

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Особую группу детей с нарушениями речи составляют дети с заиканием, ринолалией, дисфонией. При всем разнообразии патологических проявлений (судорожность в процессе речевого акта при заикании, грубые нарушения звукопроизношения и несформированность фонематического восприятия при ринолалии, нарушения качества голоса при дисфонии) существует ряд общих психолого-педагогических особенностей, характеризующих этих детей. Это прежде всего личностные нарушения – фиксированность на дефекте, трудности вербальной коммуникации, речевой и поведенческий негативизм, усложняющие структуру речевых расстройств и ведущие к трудностям социальной адаптации. В школьном возрасте у этих детей отмечаются своеобразная структура связного высказывания, снижающая его информативность, устойчивые специфические ошибки при письме; усиливаются нарушения в эмоционально-волевой сфере.

Дифференциация детей на группы по уровню речевого развития принципиально недостаточна для выбора оптимального образовательного маршрута и определения содержания коррекционно-развивающей области – требуется учет механизма речевого нарушения, определяющего структуру речевого дефекта при разных формах речевой патологии.

Различия механизмов и структуры речевого дефекта у обучающихся с ТНР с различным уровнем речевого развития определяют необходимость многообразия специальной поддержки в получении образования.

Специфика содержания и методов обучения учащихся с ТНР является особенно существенной в младшем школьном возрасте (на ступени начального общего образования), где формируются предпосылки для овладения программой дальнейшего школьного обучения, в значительной мере обеспечивается коррекция речевого и психофизического развития.

### **3.2. Организационные, содержательные, технологические аспекты работы с детьми, имеющими нарушения речи**

Особые образовательные потребности обучающихся с ТНР включают как общие, свойственные всем детям с отклонениями в речевом развитии, так и специфические (свойственные детям с определенным речевым нарушением) потребности. К особым образовательным потребностям, характерным для обучающихся с ТНР относятся:

- выявление в максимально раннем периоде обучения детей группы риска (совместно со специалистами медицинского профиля) и назначение логопедической помощи на этапе обнаружения первых признаков отклонения речевого развития;
- организация обязательной логопедической коррекции в соответствии с выявленным нарушением перед началом обучения в школе; преемственность содержания и методов дошкольного и школьного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию или полное преодоление отклонений речевого и личностного развития;
- получение начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося и степени выраженности его речевого недоразвития;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание образовательных областей, так и в процессе индивидуальной работы;
- создание условий, нормализующих/компенсирующих состояние высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе обеспечения комплексного подхода при изучении детей с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений; координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения;
- получение комплекса медицинских услуг, способствующих устранению или минимизации первичного дефекта, нормализации моторной сферы, состояния высшей нервной деятельности, соматического здоровья;
- возможность адаптации образовательной программы при изучении содержания учебных предметов по всем предметным областям с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;
- гибкое варьирование двух компонентов – академической и жизненной компетенции в процессе обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных образовательных областей, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;
- индивидуальный темп обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий обучающихся с ТНР;
- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности академического компонента образования и сформированности жизненной компетенции учащихся, уровня и динамики развития речевых процессов, исходя из механизма речевого дефекта;



- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью;
- профилактика и коррекция социокультурной и школьной дезадаптации путем максимального расширения образовательного пространства, увеличения социальных контактов; обучения умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного включения в образовательную деятельность и коррекционно-развивающую работу с ребенком; организация партнерских отношений с родителями.

Основными механизмами достижения максимальной доступности и индивидуализации образования являются: проектирование адаптированных дополнительных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов.

Для своевременного учета особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи необходимо следующее:

- возможность адаптации дополнительной образовательной программы с учетом речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;
- гибкое варьирование двух компонентов – академической и жизненной компетенции в процессе дополнительного образования путем изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;
- индивидуальный темп обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий детей с нарушениями речи;
- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, повышающих контроль за устной и письменной речью;
- максимальное расширение образовательного пространства, увеличение социальных контактов; обучение умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики;
- организация партнерских отношений с родителями.

Материально-техническое и информационное оснащение образовательной деятельности обучающихся с ТНР должно обеспечивать возможность:

- создания и использования информации (в том числе запись и обработка изображений и звука, выступления с аудио-, видеосопровождением и графическим сопровождением, общение в сети Интернет и др.);
- получения информации различными способами из разных источников (поиск информации в сети Интернет, работа в библиотеке и др.);
- проведения экспериментов, в том числе с использованием учебного лабораторного оборудования, вещественных и виртуально-наглядных моделей и коллекций основных математических и естественно-научных объектов и явлений; цифрового (электронного) и традиционного измерения;
- наблюдений (включая наблюдение микрообъектов), определения местонахождения, наглядного представления и анализа данных; использования цифровых планов и карт, спутниковых изображений;
- создания материальных объектов, в том числе произведений искусства;

- обработки материалов и информации с использованием технологических инструментов;
- проектирования и конструирования, в том числе моделей с цифровым управлением и обратной связью;
- исполнения, сочинения и аранжировки музыкальных произведений с применением традиционных инструментов и цифровых технологий;
- физического развития, участия в спортивных соревнованиях и играх;
- планирования образовательной деятельности, фиксирования его реализации в целом и отдельных этапов (выступлений, дискуссий, экспериментов) и структурных элементов занятий;
- размещения своих материалов и работ в информационной среде образовательной организации дополнительного образования.

В работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, применяются особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. Можно выделить современные технологии, элементы которых целесообразно применять на занятиях с детьми с нарушениями речи:

- 1) личностно-ориентированные технологии (технология разноуровневого обучения, технология модульного обучения);
- 2) коррекционно-развивающие технологии;
- 3) технология проблемного обучения;
- 4) метод проектов;
- 5) игровые технологии;
- 6) информационно-коммуникационные технологии;
- 7) здоровьесберегающие технологии.

Личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, уравнивая дифференциация, коллективные способы обучения в определенной степени позволяют решить проблемы мотивации и развития навыков, а также создать творческую атмосферу в коллективе. Очевидно, что учить ребят нужно только с опорой на интерес, обязательно создавая ситуацию успеха. Бессмысленно заставлять детей обучаться труду, если они не осознали его значимости, если им не интересно и у них нет потребности увидеть результаты своей деятельности. Педагоги используют личный подход к обучению в кружках дополнительного образования, учитывая индивидуальные склонности и желания учащихся. Личностно-ориентированные технологии обучения позволяют максимально адаптировать учебный процесс к возможностям и потребностям обучающихся с нарушениями речи.

Относительно новой является технология разноуровневого обучения, учитывающая индивидуальные особенности каждого ребенка, создающая комфортные психолого-педагогические условия для активной познавательной деятельности учащихся, развивающая их мышление, самостоятельность. Относительно новой она считается потому, что базируется на тех же принципах, что и индивидуализация и дифференциация обучения, которые используются в педагогике давно. В настоящее время технология разноуровневого обучения является одним из ключевых направлений как школы, так и учреждений дополнительного образования. Технология разноуровневого обучения – это технология организации образовательного процесса, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала в

зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося. Работа по данной методике дает возможность развивать индивидуальные способности учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению. Технология разноуровневого обучения принимает во внимание личные способности и возможности обучающихся и воспитанников. Эта технология включает в себя учет следующих подсистем:

- 1) индивидуально-типологические особенности, проявляющиеся в темпераменте, характере, способностях;
- 2) психологические характеристики (мышление, воображение, память, внимание, воля, чувство, эмоции);
- 3) опыт, включающий знания, умения, привычки;
- 4) направленность личности, выражающую ее потребности, мотивы, интересы.

Целесообразно применять уровневую дифференциацию особенно при изучении сложных тем или разделов.

Технология модульного обучения предусматривает самостоятельную работу ученика, но с определенной дозой помощи. Модули позволяют перевести обучение на индивидуальную работу с отдельными учащимися, изменять формы общения педагога и ученика. Каждый модуль предусматривает алгоритм работы. Он состоит из последовательно усложняющихся задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий обучающемуся вместе с педагогом осуществлять управление учением.

Группа поисково-исследовательских методов предоставляет наибольшие возможности для формирования у детей познавательной активности, но для реализации методов проблемного обучения необходим достаточно высокий уровень сформированности у учащихся умения пользоваться предоставляемой им информацией, умения самостоятельно искать пути решения поставленной задачи. Не все младшие школьники с нарушениями речи обладают такими умениями, а значит, им требуется дополнительная помощь. Увеличивать степень самостоятельности учащихся с нарушениями речи и вводить в обучение задания, в основе которых лежат элементы творческой или поисковой деятельности можно только очень постепенно, когда уже сформирован некоторый базовый уровень их собственной познавательной активности.

В работе с детьми с нарушениями речи широко используются игровые технологии. Практика показывает, что занятия с использованием игровых ситуаций, делаая увлекательной образовательную деятельность, способствуют появлению активного познавательного интереса детей с речевой патологией. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: ее победа зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от обучающегося преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы. Можно использовать игровую деятельность в следующих случаях:

- в качестве части занятия (например, при работе с терминами);
- при опросе, повторении с элементами соревнования по группам.

Игровые методы как часть игровой технологии – очень гибкие методы, многие из них можно использовать с разными возрастными группами и в разных условиях. Если привычной и желанной формой деятельности для ребенка является игра, значит, надо использовать эту форму организации деятельности для обучения, при-

менив игровую форму организации деятельности обучающихся для достижения образовательных целей. Таким образом, мотивационный потенциал игры будет направлен на более эффективное освоение детьми дополнительной образовательной программы, что важно для детей с нарушениями речи. Роль мотивации в успешном обучении детей с нарушениями речи трудно переоценить. Значение мотивации для успешной учебы выше, чем значение интеллекта обучающегося. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей обучающегося, однако в обратном направлении этот принцип не работает – никакие способности не могут компенсировать отсутствие учебного или познавательного мотива или низкую его выраженность и обеспечить значительные успехи. Возможности различных методов обучения в смысле активизации образовательной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

Для активизации деятельности детей с нарушениями речи можно использовать следующие активные методы и приемы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребенка;
2. Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т.д. Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, так как, чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других;
3. Узелки на память (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить). Данный прием можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий;
4. Восприятие материала на определенном этапе занятия с закрытыми глазами используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности, после выполнения задания повышенной трудности и т.д.;
5. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи;
6. Использование активных методов рефлексии: рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия деятельности.

На занятиях при работе с детьми с нарушениями речи наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния. Широко используется прием с различными цветовыми изображениями. У детей две карточки разного цвета. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце

занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ребенка в процессе занятия. Педагог должен обязательно уточнить изменения настроения ребенка в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности. Другие приемы рефлексии настроения и эмоционального состояния: «Дерево чувств» – детям предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зеленого, если ощущают дискомфорт; «Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению. Наиболее удачным на сегодняшний момент в контексте рефлексии окончания занятия считается обозначение видов заданий или этапов занятия картинками (символами, различными карточками и т.д.), помогающими детям в конце занятия актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ребенка этап занятия, прикрепив к нему свою картинку. Все вышеперечисленные методы и приемы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность детей с нарушениями речи. Таким образом, применение активных методов и приемов обучения повышает познавательную активность детей, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность детей, что в равной мере относится и к детям с нарушениями речи. Переключение с одного вида деятельности на другой предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

Расширение пространства социальной реализации обучающихся обеспечивается включением детей в различные формы публичных презентаций (научно-практические конференции, конкурсы, фестивали, защиты проектов), встраиванием их в социально-значимые программы регионального, федерального, международного уровня, обеспечением реализации социальных проектов обучающихся, организацией предпрофессиональных стажировок и практик. Переход от «знаниевого» к «способному» содержанию образования обеспечивается тем, что учащийся овладел рядом универсальных способов деятельности – творчеством, исследованием, проектированием.

Ситуация обучения, в том числе по программам дополнительного образования, требует от ребенка с тяжелыми нарушениями речи сформированную мотивационную готовность. Пребывание на занятиях в учреждении дополнительного образования требует от ребенка с нарушениями речи достаточного уровня развития произвольности поведения, способности подчинять свои действия требованиям определенной ситуации, руководствоваться не только желанием “я так хочу”, но и пониманием “надо”, “нужно”, умения использовать волевые усилия для выполнения учебных задач, определенных педагогом. Эти умения оказываются не сформированными в полной мере у детей тяжелыми нарушениями речи. У большинства детей с нарушением речи наблюдаются трудности в обучении, обусловленные особенностями их работоспособности. Нарушение работоспособности могут быть результатом незрелости или ослабленности психических процессов. При этом нервные процессы бывают чрезмерно изнурительными, инертными, неуравновешенными. Ребенок с такой нервной системой очень быстро устает от любой интеллектуальной нагрузки. В состоянии усталости ребенок не может усваивать не только новые знания, но и справиться с той задачей, что перед этим выполнялась достаточно успешно. Кроме того,

у детей наблюдаются и периодические колебания работоспособности без видимых внешних причин. Тогда дети особенно малопродуктивны как во время усвоения, так и воспроизведения материала.

В связи с этим на занятиях необходимо предусмотреть частую смену видов деятельности, продумать их последовательность, чередовать работу и отдых. В работе с детьми с нарушениями речи важно обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности), использование методов, активизирующих познавательную деятельность детей, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.

У некоторых детей могут наблюдаться особенности поведения вследствие повышенной расторможенности или, наоборот, заторможенности нервных процессов. Например, в начале занятия ребенок может внимательно слушать педагога, отвечать на поставленные вопросы, а затем становится невнимательным, теряет интерес к тому, что происходит на занятии, даже, если деятельность в принципе ему интересна, начинает заниматься посторонними делами (рисует в тетрадке, лезет под стол, отвлекает соседей, может вставать и ходить по комнате). У детей с гиподинамическим синдромом особенности эмоциональной сферы – боязливость, замедленность, нерешительность, склонность к фиксации на неприятных переживаниях – проявляются так же уже с первых дней пребывания в образовательной организации. В связи с замедленностью, неуверенностью такой ребенок позже, чем другие, выполняет задачи, постоянно нуждается в поддержке и одобрении педагога. Следует дать больше времени на выполнение задания, предусмотреть дополнительное время на завершение работы. Эффективными приемами работы с детьми с нарушениями речи, стимулирующими их к деятельности, позволяющими поддержать интерес, довести начатое дело до конца, являются: игровые ситуации, дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов, игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими, психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук. Вместе с традиционными методами на занятиях с детьми с нарушениями речи успешно могут быть использованы активные методы обучения: мозговой штурм, моделирование, метод проектов, игровые ситуации, анализ конкретных ситуаций и др.

Состояние ребенка с тяжелыми нарушениями речи в коллективе во многом, если не полностью, зависит от оценки педагога. В связи с этим педагог находит оптимальные приемы поощрения, стимулирования, продумывает варианты озвучивания оценки продукта деятельности ребенка, пути указания на недочеты с одновременными инструкциями по их исправлению. Однако лучше предупредить возможные ошибки в работах детей. С этой целью педагог может предложить пошаговую инструкцию, а также реализовать дробный контроль за выполняемой работой. Эффективным приемом будет являться отчет ребенка о выполненном поручении. Этот отчет сначала должен быть пошаговым. После каждого выполненного акта (действия/операции) ребенок показывает педагогу результат деятельности и составляет рассказ-отчет о том, что и как сделал. Затем вводится отчет после выполнения всего

задания (выполнив задание, ребенок рассказывает о результате, способах выполнения, трудностях и т.п.). Постепенно в работу педагог включает приемы само-и самооценки обучающимися выполненными заданиями. Эффективным приемом в работе с детьми с нарушениями речи является прием повторения детьми инструкции к выполнению задания.

Дети с тяжелыми нарушениями речи часто после удачно выполненных заданий начинают выполнять более простые задания, чтобы «подтвердить» свой успех. Это свидетельствует о развитии защитной реакции, то есть стремление поддерживать успех даже на заниженном уровне. Таким образом, у детей создание психологической комфортности происходит на почве заниженного уровня притязаний. Педагог может разрешить ребенку выполнить более легкое задание, а затем важно похвалить ребенка за выполненное ранее задание и предложить выполнить задание – чуть труднее, показав ребенку – в чем состоит усложнение, а также проговорить с ним способы разрешения возможных затруднений. Важным является проявление педагогического такта, постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребенку. Использование игровой ситуации – значимое условие, которое позволит почувствовать ребенку успех. Необходимо соблюдение принципа от простого к сложному. Преодолевая посильные трудности, дети испытывают удовлетворение и готовы перейти к более сложной игре. Успех товарища так же важен, вызывает у детей желание испытать свои силы.

Важными направлениями работы с детьми с ТНР являются: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; развитие зрительно-моторной координации; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; обеспечение ребенку успеха в различных видах деятельности с целью предупреждения негативного отношения к обучению, социальной ситуации развития в целом, повышения мотивации к развитию познавательной сферы и т.д.

В работе с детьми ТНР педагог использует самые разные по характеру, по задачам упражнения. Приведем описание некоторых из них.

Упражнения для развития общей моторики направлены на повышение функционального уровня систем организма (дыхательной, сердечно-сосудистой), на развитие таких двигательных качеств и способностей ребенка, как сила, ловкость, быстрота. В работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи важно включать самые разные упражнения и виды деятельности на развитие моторики. Рекомендуется стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук. На любом занятии детям следует предлагать различные упражнения и виды деятельности на развитие мелкой моторики. Работу по развитию мелкой моторики у детей с нарушениями речи желательно проводить систематически, уделяя ей по 5 – 15 мин. ежедневно. С этой целью могут быть использованы разнообразные игры и упражнения. Игры и упражнения, направленные на формирование тонких движений пальцев рук, способствующие вместе с тем повышению внимания и работоспособности детей, целесообразно включать во все занятия. Если ребенок затрудняется в самостоятельном выполнении движений, можно предложить совместное выполнение упражнений, когда ребенок выполняет движения пальцами пассивно, с помощью взрослого. В дальнейшем, в результате тренировки, движения пальцев совершенствуются и дети выполняют их активно.

Для формирования тонких движений пальцев рук могут быть успешно использованы игры с пальчиками, сопровождаемые чтением народных стихов-потешек. Эти игры создают благоприятный эмоциональный фон, обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют развитию умения слушать и понимать содержание потешек, учат улавливать ритм речи. Кроме того, народные потешки являются прекрасным материалом для обучения разговорной речи, так как большинство из них построено на диалогах. Для тренировки тонких движений пальцев рук могут быть использованы разнообразные упражнения без речевого сопровождения.

Описанные выше игры и упражнения обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют выработке изолированных движений, развитию точности движений пальцев. Учитывая благотворное влияние движений пальцев на развитие речи и других психических процессов в системе коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения речи, необходимо шире использовать разнообразные игры и упражнения, направленные на формирование тонких движений пальцев рук. Эффективным является использование пальчикового театра. В свои занятия педагоги могут включить упражнения на штриховку, шнуровку и т.п. Различные виды деятельности, требующие тонких движений пальцев, так же должны быть использованы на занятиях. Однако перед выполнением тонких движений (вырисовывания каких-то мелких узоров, фигур, приклеивания мелких деталей и т.д.), необходимо предложить выполнить упражнения – пальчиковую гимнастику, в которой предусмотреть упражнения на удержание позы и упражнения на переключение с одной позы на другую.

Существует много игр, упражнений, видов деятельности по развитию моторики, которые педагог может включать в занятия:

- лепка из глины и пластилина (из снега – зимой, летом из песка и камешков);
- рисование, раскрашивание картинок;
- изготовление поделок из бумаги (аппликаций);
- изготовление поделок из природного материала;
- конструирование;
- застегивание и расстегивание пуговиц, кнопок, крючков;
- завязывание и развязывание лент, шнурков, узелков на веревке;
- завинчивание и развинчивание крышек, банок, пузырьков;
- панизывание бус и пуговиц;
- плетение косичек из ниток, венков из цветков;
- переборка круп (горох, гречка, рис – перебрать);
- «Показ стихотворения» (ребенок показывает руками все, о чем говорится в стихотворении. Во-первых, так веселее, а значит, слова и смысл запомнятся лучше. Во-вторых, такой маленький спектакль поможет ребенку лучше ориентироваться в пространстве и пользоваться руками);
- «Теневой театр». Различные фигурки из пальцев.

Все эти упражнения приносят тройную пользу ребенку: развивают его руки, подготавливают к овладению письмом; формируют у него художественный вкус, что полезно в любом возрасте и, в-третьих, доказано, что развитие рук связано с развитием речи и мышления ребенка.

Важным в работе с детьми ТНР является развитие всех видов восприятия. Восприятие активно развивается под влиянием разнообразной деятельности ребенка: лепки, рисования, конструирования... Значение восприятия в жизни ребенка очень



велико, так как оно создает фундамент для развития мышления, способствует развитию речи, памяти, вниманию, воображению. У ребенка с ТНР важно развивать зрительное, слуховое, тактильно-двигательное восприятие. Развитие двигательного восприятия включает в себя: восприятие формы, величины, цвета, пространства и ориентировка в нем, формирование целостного образа предмета.

Для развития у ребенка восприятия формы надо освоить ряд практических действий, которые помогают ему воспринимать форму независимо от положения фигуры в пространстве, от цвета и величины. Это такие практические действия, как наложение фигур, прикладывание, переворачивание, сопоставление элементов фигур, обведение пальцем контура, ощупывание, рисование.

После освоения практических действий ребенок может узнать любую фигуру, выполняя эти же действия в уме. Обучающийся осваивает формы: треугольник, круг, овал, квадрат, прямоугольник, трапеция.... Можно обследовать предмет более подробно, не только общую форму, но и ее отличительные детали (углы, длину сторон), наклон фигуры. Постепенно обучающийся с ТНР включается в деятельность по обследованию предметов, начинает свободно вычленять существенные детали любой знакомой формы, применять свои умения к обследованию сложных форм, находит в них знакомые формы и их детали. Поэтому при организации игр и упражнений необходимо соблюдать последовательность, ориентируясь на возможности ребенка и уровень освоения им перцептивных операций.

В свою работу педагоги могут включать самые разные игры и игровые упражнения:

- игры, направленные на формирование умения находить по образцу предметы, одинаковые по форме фигуры: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник, овал и другие, подобрать фигуры, детали одинаковые с образцом по форме и цвету, по форме и величине;
- игры, направленные на формирование умения находить фигуры, детали по их названию;
- игры, направленные на формирование умения сопоставлять предметы, детали с геометрическими фигурами (реальные, потом изображения, привести пример, показать пособие);
- игры, направленные на формирование умения группировать предметы по форме.

Восприятие различных параметров величины осуществляется с помощью таких практических действий, как наложение, прикладывание, ощупывание, измерение, группировка предметов по одинаковому признаку. Каждый параметр величины (длина, ширина, высота и толщина) осваивается ребенком самостоятельно, но на основе предыдущего параметра. При восприятии каждого параметра осуществляются аналогичные действия, которые сначала выполняются с реальными предметами, затем с геометрическими фигурами, а затем выполняются в уме с опорой на рисунок. Поэтому для каждого параметра предлагаются по три типа игр и упражнений: с предметами, с плоскими фигурами, с рисунками.

Для правильного определения величины у детей формируют умения:

- подбора одинаковых величин по образцу;
- различия между предметами по величине, расположения по возрастающей и убывающей величине;
- закрепления названий за предметами разной величины;

- использования мерок для измерения и сопоставления предметов;
- аналитическое сопоставление предметов с помощью зрения;
- сопоставления частей и деталей предмета по величине.

Самая главная функция восприятия: восприятие целостного предмета или явления в совокупности всех их свойств. Для этого ребенку надо освоить более сложные действия с предметами: конструирование предметов из составных элементов, узнавание предмета по нескольким элементам или его назначению, обнаружение похожего и различного в предметах, словесное описание предметов, узнавание предметов по словесному описанию. Игры, в которых вырабатываются эти умения, опираются на манипулирование свойствами и частями предметов сначала в практических действиях, а затем в словесной и умственной форме. Важным этапом работы является соединение действия и слова, которое начинает руководить действиями ребенка в процессе восприятия предметов и явлений.

Развитие тактильно-двигательного восприятия включает формирование умения определять форму, величину, материал и другие свойства предмета на ощупь (без участия зрения). Развитие слухового восприятия идет в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие обычных звуков, с другой – восприятие речевых звуков, т.е. формируется фонематический слух.

На занятиях необходимо проводить различные игры, в которых развиваются у ребенка такие мыслительные процессы, как обобщение, сравнение, абстрагирование, классификация, установление причинно-следственных связей, способность рассуждать.

У детей с нарушением речи наблюдаются трудности в пространственной ориентировке. На занятиях педагогам следует предусмотреть упражнения на уточнение и обогащение представлений о пространственных признаках окружающих объектов, уточнение и развитие представлений о схеме тела и направлениях пространства по отношению к себе (сначала в трех-, затем в двухмерном пространстве); уточнение и формирование полноценных представлений о пространственных отношениях объектов и их взаимном расположении (в трех- и двухмерном пространстве). Обязательным условием эффективности проводимой работы является накопление детьми разнообразного опыта не только практического различения пространственных признаков и отношений, но и их вербального обозначения и оперирования в мыслительном плане. Быстрый и ощутимый коррекционно-развивающий эффект в работе может быть достигнут также за счет привлечения к выполнению того или иного задания максимально возможного числа анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного, кинестетического), комплексная и содружественная работа которых обеспечивает формирование более устойчивых и правильных пространственных представлений. Учащимся могут быть предложены следующие виды коррекционно-развивающих заданий: провести подробный анализ объектов (предметов, геометрических фигур разного размера, формы или их изображений) и вычленив главные, существенные признаки, которые отличают один объект от другого или делают их сходными, разделить объект на составные элементы (формы), охарактеризовать их, воспроизвести заданные фигуры разными способами (построить из палочек или спичек, нарисовать в воздухе или на бумаге, вырезать, вылепить, выложить из тесьмы, смоделировать с помощью пальцев и кистей рук и т. п.), преобразовать фигуры (например, с помощью палочек или спичек из одной фигуры сделать другую, перекладывая или добавляя заданное количество палочек или спичек), дорисовать незавершенные контуры геоме-

трических фигур, предметов и др., упражнения по ориентировке в схеме тела, упражнения на определение линейной последовательности предметного ряда. Изложенные упражнения помогут педагогу не только создать необходимую базу для формирования у учеников полноценных навыков пространственной ориентации и на их основе навыков чтения, письма, счета, но и сделать так, чтобы в итоге сами пространственные представления и понятия способствовали дальнейшему росту познавательных способностей учеников и были включены в учебную деятельность, стали ее частью и опорой при усвоении других знаний и умений.

Особое внимание педагогу необходимо обратить на выработку у учеников навыков точной и четкой координации в системе «глаз – рука», которые также нередко оказываются недостаточно сформированными. Эти задачи можно решить путем использования специальных заданий, в ходе выполнения которых вырабатывается и закрепляется комплекс умений внимательно рассматривать объект (предмет, его изображение, знак, символ, схему и т.д.), выделять составляющие его детали и как можно точнее копировать воспринятое (переносить на плоскость листа, воспроизводить в конструктивной поделке). Умение «вести» руку с помощью глаза с одновременной корректировкой движений вырабатывается успешнее в том случае, если сначала педагог предлагает задания на копирование образцов, расположенных близко и непосредственно в поле зрения детей, а затем постепенно удаляет и располагает их, например, на доске. Находящийся на столе (парте) перед глазами ребенка образец. Играет важное значение на первых этапах обучения, облегчает действие зрительного контроля, но со временем становится возможным включение в такую деятельность и механизмов, позволяющих анализировать, запечатлевать зрительную информацию и достаточно продолжительное время удерживать ее в памяти, все реже обращаясь к наглядному образцу и осуществляя корректирование действий с большей опорой на кинестетический и другие виды контроля.

Для обучающихся с ТНР необходимо создавать пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через аудиовизуализированные источники. Необходимо продумать размещение информации на стендах, исключив передозировку источников.

Таким образом, педагоги, реализующие программы дополнительного образования, работая с детьми с ТНР, могут успешно решать как специфические задачи (с учетом реализуемого направления), так и коррекционно-развивающие задачи.

Продолжительность занятия в кружке, секции может быть различной, но устанавливается с учетом особых образовательных потребностей обучающегося, его готовности к нахождению в среде сверстников без родителей.

Работа в системе образования строится с расчетом на то, чтобы дети с ТНР не только получали новые умения и навыки, но и понимали бы, для чего они этим занимаются, где и каким образом используют в жизни. В этом смысле педагоги дополнительного образования, реализуя коррекционно-развивающие и специальные задачи, не только обучают, не только формируют и развивают, но и на каждом занятии приводят примеры, где, в каких житейских ситуациях возможно применить то, чему на данный момент обучаются дети.