



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Эффективность использования компьютерных программ в коррекции нарушений
речевого развития у дошкольников с ЗПР**

Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.01 Специальное (дефектологическое) образование
Профильная направленность: «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:
61,24 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«28»_01_2019 г.
Зав. кафедрой (СПО)
_____ (Л.П. Алексеева)

Выполнила:
Студентка группы (ЗФ-309-170-2-1Мг)
Ахметшина Ирина Ивановна

Научный руководитель:
(Лапчинская И.В., к.п.н., доцент)

Челябинск, 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 3

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	10
1.1 Психо-речевое развитие детей с ЗПР	10
1.2 Особенности восприятия и воспроизведения звукослоговой структуры слова у детей с ЗПР	20
1.3 Применение компьютерных программ в коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР	29
Выводы по первой главе	35
2 ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	38
2.1 Цели, задачи и организация исследования. Характеристика экспериментальных групп	38
2.2 Методика коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ.	52
2.3 Оценка эффективности методики коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ	62
Выводы по второй главе	65
Заключение	67
Список используемой литературы	71
Приложение	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: одним из основных направлений работы любого дошкольного образовательного учреждения является формирование у детей коммуникативной компетентности как способности решать вербальными средствами актуальные для них жизненные задачи в бытовой, учебной и культурной жизни.

Далеко не у всех детей средства вербальной коммуникации формируются спонтанно, многим из них требуется логопедическая помощь,

в рамках которой проводится целенаправленная работа по формированию лексических, грамматических и фонетико-фонематических средств речевого общения.

Наиболее ярко выраженные трудности формирования средств речевого общения проявляются при недоразвитии речи, которое наблюдается и рассматривается в качестве основного симптома или одного из симптомов таких распространенных форм нарушенного развития ребенка, как задержка психического развития (ЗПР).

Изначально исследования речи детей рассматриваемых категорий в основном ограничивались изучением внешних проявлений их речевых трудностей. Перенос психолингвистических идей в логопедическую науку и практику породил целый пласт исследований, в которых речевая продукция детей с ЗПР стала подвергаться анализу не только в аспекте ее внешних проявлений, но и с точки зрения глубинных механизмов понимания и порождения речи. В настоящее время проведено большое количество специальных исследований в области изучения речи детей дошкольного возраста с ЗПР. Исследователи отмечают, что такие дети испытывают специфические трудности в овладении родным языком как средством общения, обусловленные дефицитом лексических, грамматических и фонетико-фонематических средств, что влечет за собой выраженные недостатки языкового оформления высказывания, а также развертывания и внешней репрезентации смысловой программы Г.В. Бабина, Г.С. Гуменная, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская.

Результаты исследований речи дошкольников с ЗПР освещаются в работах многих авторов. Характеризуя речь детей данной категории,

специалисты также отмечают нарушения формирования средств речевого общения, которые проявляются в речи в виде характерных лексических, грамматических и фонетико-фонематических ошибок. Рассматривая речевое развитие ребенка с ЗПР в тесной взаимосвязи с когнитивным развитием, специалисты обращают особое внимание на обилие в его речи смысловых ошибок, выделяя «семантический дефект» в качестве ведущего звена в структуре речевого нарушения. Трудности усвоения семантической структуры слова, отмечаемые у детей с ЗПР, неизбежно вызывают у них и трудности структурно-семантического оформления высказывания Н.Ю. Борякова, Е.А. Екжанова, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Е.Ф. Собонович, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман.

Эффективность методов логопедической коррекции связано, прежде всего, с четкой внутригрупповой дифференциацией дошкольников с ЗПР, выявлением их индивидуально-типологических особенностей (для проведения фронтальной работы и построения микропрограмм развития и коррекции), а также подготовкой учителей-логопедов к проведению коррекционно-развивающей работы с учетом современных требований общей и специальной дошкольной педагогики.

Возросшие требования к образованию детей с речевыми нарушениями определяют необходимость модернизации содержания образования с позиций применения современных педагогических технологий, в том числе: коммуникативно - деятельностного, личностноориентированного подхода к обучению Л.А. Головчиц, Т.С. Зыкова, М.И. Никитина, Л.П. Носкова, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал; информационно-компьютерных технологий (ИКТ) Т.И. Галишникова, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, С.В. Сацевич.

Однако в исследованиях, имеющих непосредственное отношение к детям с речевыми нарушениями, возможности коррекции речи средствами информационно - компьютерных технологий изучены недостаточно. Не изучено, в частности, влияние применения обучающих компьютерных программ на коррекцию речевого развития; не определены психологопедагогические условия, способствующие развитию речи у детей дошкольного возраста ЗПР с речевыми нарушениями средствами информационно - компьютерных технологий.

Таким образом, актуальность исследования определяется противоречием между значимостью коррекции развития речи у дошкольников с ЗПР с речевыми проблемами как одной из важных задач процесса обучения, востребованностью знаний и речевых умений средствами информационно-компьютерных технологий, и их недостаточной разработанностью.

Это позволило определить проблему исследования, которая заключается в выявлении специфики речевых трудностей у детей дошкольного возраста с ЗПР и определении коррекционно-педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование средств речевого общения у детей данной категории с использованием компьютерных программ. В рамках данной проблемы определена тема исследования: «Эффективность использования компьютерных программ в коррекции нарушений речевого развития у дошкольников с ЗПР».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить использование компьютерных программ в коррекции нарушений речевого развития у дошкольников с задержкой психического развития.

Объект исследования — дошкольники с задержкой психического развития с нарушениями речевого развития.

Предмет исследования — содержание логопедической работы по коррекции нарушений речевого развития дошкольников с ЗПР с использованием компьютерных программ.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- на основе изучения и обобщения современных теоретических и методологических исследований речи в области логопедии, психологии, лингвистики, психолингвистики, лингводидактики определить научно-методологические подходы к анализу речевой продукции у детей дошкольного возраста с ЗПР и содержанию логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей обозначенных категорий;
- выявить специфические трудности формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР;
- разработать методику логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР с использованием компьютерных программ;
- экспериментально подтвердить эффективность предлагаемой методики.

Гипотеза исследования. На процесс коррекции нарушений речевого развития у дошкольников с ЗПР будет оказывать эффективное воздействие сочетание классических методов логопедической коррекции и использование компьютерных программ.

Оказание детям с ЗПР логопедической помощи с использованием компьютерных программ, позволит существенно повысить эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию у них средств речевого общения.

Для решения задач данного исследования было выбрано комплексное применение теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных объекту и предмету исследования: анализ литературных источников по проблеме исследования; анализ медикопсихолого-педагогической документации; наблюдение за детьми; беседы с родителями, специалистами и воспитателями дошкольных образовательных учреждений; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; количественный и качественный анализ полученных данных по результатам экспериментов; обработка полученных результатов с применением математических и статистических методов (методы описательной статистики и непараметрические методы).

Теоретико-методологической базой исследования послужил комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин ; положения психолингвистики о речевой деятельности как сложном, иерархически организованном процессе В.А. Артемов, В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко, Е.В. Тарасов, Л.Б. Халилова; положения онтолингвистики о закономерностях усвоения ребенком родного языка Н.В. Гагарина, М.Б. Елисеева, Т.С. Лаврова, Е.К. Лимбах, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева; научно - методические подходы к использованию информационно-компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе Р.Ф. Абдеев, В. П. Беспалько, Ю. Б. Зеленская, Е. И. Машбиц, О. И. Кукушкина, И. А. Филатова.

База исследования: МДОУ «Центр развития ребенка - детский сад №156» г. Магнитогорска Челябинской области.

Научная новизна исследования: научно обосновано содержание логопедической работы по преодолению недоразвития речи старших дошкольников с ЗПР с использованием информационно-компьютерных технологий. В основе затруднений в усвоении родного языка у детей с ЗПР лежит когнитивная недостаточность, вследствие которой в первую очередь страдает смысловая организация речи.

Разработана и научно обоснована методика коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

дополнены и уточнены существующие научные представления о структуре речевого нарушения у дошкольников с ЗПР в частности, об особенностях формирования у них лексических, грамматических и фонетико-фонематических средств речевого общения.

Раскрыт сущностный подход к формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи, в рамках которого определены принципы и содержание дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость работы: разработана методика логопедической работы по формированию средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР с использованием информационнокомпьютерных технологий, которая может быть использована в практике дошкольной логопедии, что представляется весьма актуальным в свете развития процессов интеграции и инклюзии.

Материалы исследования также могут быть использованы в работе учителей-дефектологов, педагогов-психологов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, а также в качестве рекомендаций для родителей, воспитывающих таких детей. Результаты исследования могут найти применение в лекционных курсах по специальности «Логопедия», в процессе реализации профессиональнообразовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», а также в системе переподготовки и повышения квалификации учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей и других специалистов.

Структура исследования – исследование включает в себя введение, две главы, заключение и список использованной литературы.

1.1 Психо-речевое развитие детей с ЗПР

Особую значимость в современной логопедии приобретает проблема сложного дефекта, когда нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. «В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является проблема нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, у детей с задержкой психического развития» [59, с. 5].

Задержка психического развития (ЗПР) - это психологопедагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Исследователи относят ЗПР к «пограничной» форме дизонтогенеза. Для данного типа развития характерны замедленный темп созревания различных психических функций, гетерохронность проявлений отклонений развития, различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий Л.Б. Баряева [3], Н.Ю. Борякова [7], Е.А. Екжанова [12], У.В. Ульенкова [50] и др.

«Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, они не являются умственно отсталыми» [35, с. 73]. Однако дети испытывают стойкие трудности в обучении. При этом в первую очередь специалисты обращают внимание на заметное отставание от сверстников в развитии у них познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы при

относительно сохранных интеллектуальных способностях Л.Б. Баряева [3], Е.А. Екжанова [12], Р.И. Лалаева [24], К.С. Лебединская [26], В.И. Лубовский [30], И.Ф. Марковская [35], У.В. Ульенкова [50].

Этиология ЗПР преимущественно связывается с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера, конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями и неблагоприятными условиями воспитания Н.Ю. Борякова [7], Е.А. Екжанова [12], У.В. Ульенкова [50].

Выявлено два основных варианта, характеризующих патогенетические механизмы формирования ЗПР: дети с нарушением познавательной деятельности, связанным с незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности (так называемый психический инфантилизм); дети с нарушением познавательной деятельности, возникающим на фоне стойких астенических и церебрастенических состояний К.С. Лебединская [26].

Наиболее распространенной и широко используемой в дефектологической практике является классификация К.С. Лебединской [26]. В ней учтены не только механизмы нарушенного психического развития, но и его этиопатогенез. Согласно этой классификации выделяются следующие типы задержки психического развития:

- по типу конституционального (гармонического) психического и психофизического инфантилизма;
- соматогенного происхождения (с явлениями соматогенной астении и инфантилизма);
- психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация);

– церебрально - органического генеза (стойкие и выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности).

Каждому из этих вариантов присущи как специфические особенности инфантилизма, так и различный, прогностически значимый, характер недостаточности познавательной деятельности; каждый из выделенных вариантов имеет свою степень выраженности симптомов нарушения.

Основное внимание в процессе нашего исследования уделялось детям с ЗПР церебрально-органического генеза. При этом варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций [26]. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей:

– в одной группе у детей преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, т.е. в психологической структуре задержки психического развития сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности, выявляется негрубая неврологическая симптоматика. Отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности;

– в другой группе у детей доминируют симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения, нарушения регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности К.С. Лебединская [26].

На современном этапе развития науки сделаны попытки более детально дифференцировать варианты задержанного развития, особенно

ЗПР церебрально-органического генеза. Исследователи предлагают разделить эту категорию детей на две принципиально различные подгруппы. К подгруппе «задержанное развитие» они рекомендуют относить варианты истинно задержанного развития, которые характеризуются именно замедлением темпа формирования различных характеристик когнитивной и эмоциональноличностной сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности. Другую подгруппу детей предлагают характеризовать как детей с «парциальной несформированностью высших психических функций». Развитие этих детей имеет иную структуру компонентов психической деятельности. В свою очередь, эту подгруппу подразделяют на следующие типы:

- с преимущественной несформированностью регуляторного компонента;
- с преимущественной несформированностью вербального и вербально-логического компонента и с несформированностью смешанного типа У.В. Ульенкова [50; с. 76].

Достоинством этого подхода, является то, что он отражает специфику проблем детей и определяет приоритетное направление того или иного вида коррекционной работы и необходимость участия разнопрофильных специалистов в оказании помощи ребенку [12; с. 77].

Перед тем как перейти к анализу исследований по проблеме формирования средств речевого общения у детей с ЗПР дошкольного возраста коротко остановимся на особенностях их невербальных функций.

Описывая специфику развития детей с ЗПР, специалисты отмечают, что по уровню развития познавательной деятельности, состоянию эмоциональноволевой сферы и характеру поведения дети с ЗПР значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Повышенная

отвлекаемость (трудности сосредоточения и распределения внимания), сниженная способность опознавать предметы и явления окружающего мира из-за недостатков зрительного, слухового и пространственного восприятия, изъяны памяти, (произвольного и произвольного запоминания) не позволяют этим детям получать и полноценно перерабатывать информацию, поступающую из внешнего мира Л.Б. Баряева [3], Н.Ю. Борякова [7], Р.В. Демьянчук [9], Е.А. Екжанова [12], О.В. Защирина [16], В.В. Лебединский [26], В.И. Лубовский [30], С.Ю. Кондратьева [21], С.Г. Шевченко [61] и др..

Т.А. Власова и М.С. Певзнер указывают на сниженную произвольную память у детей с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в обучении. Кроме того, у детей с ЗПР длительное время не развивается способность использовать различные мнемонические приемы при запоминании. Они длительное время не могут овладеть смысловыми приемами сохранения информации (классификацией заучиваемого материала, установлением смысловых связей между изучаемыми объектами и пр.); основной стратегией при запоминании у них является не кодирование информации (включение нового объекта в сложившуюся категориальную систему), а механическое повторение изучаемого материала без должного внимания к его смысловой стороне.

У детей с ЗПР наблюдается как значительное отставание в развитии мыслительной деятельности, так и ее своеобразие. Специалисты, изучающие познавательную деятельность детей с ЗПР, отмечают недостаточную по сравнению с нормой сформированность таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение. Анализ объектов у детей данной категории отличается меньшей полнотой и недостаточной тонкостью, по сравнению с нормально

развивающимися сверстниками. Деятельность детей при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. Аналогичная картина обнаруживается при изучении процесса обобщения. Умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак является одним из существенных условий овладения понятиями в процессе обучения Л.Б. Баряева [3], Р.В. Демьянчук [9], Е.А. Екжанова [13], С.Д. Забрамная [14], Е.А. Стребелева [47], У.В. Ульenkова [50], С.Г. Шевченко [61].

Процесс решения интеллектуальных задач зависит от эмоциональноволевых особенностей детей с ЗПР. Часто дети с ЗПР при ответе на вопрос называют неправильный, первый пришедший на ум ответ, даже в том случае, когда потенциально с такой задачей они могли бы справиться, т.е. аналитико-синтетические способности позволяют это сделать. Результаты исследований У.В. Ульenkовой показали, что уровень сформированности саморегуляции у детей с ЗПР намного ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них существенно хуже развит регуляторный компонент мыслительной деятельности: им трудно самостоятельно сосредоточиться на задаче, спланировать даже элементарные действия, проконтролировать правильность выполнения задания и адекватно оценить результат [50].

Особенности мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, память, внимание и др.) детей с ЗПР детерминируют и своеобразие их речевой продукции. Речевые нарушения детей данной категории обусловлены трудностями усвоения родного языка как кодовой системы. В речи это проявляется в виде стойких специфических ошибок: лексических, грамматических, фонетических Н.Ю. Борякова [7], Р.И. Лалаева [24], Е.А.

Логинова [27], Т.А. Матросова [37], Е.Ф. Соботович [45] и др.

Анализ языковых трудностей у детей с ЗПР показал, что лексические недостатки наиболее ярко проявляются в речи в виде замен и смешений слов, как по смысловому, так и по звуковому сходству. Значение большинства слов усвоено только на номинативном уровне, понятийный уровень постижения значения слова оказывается недоступным. Е.В. Мальцева [34], С.Г. Шевченко [61] отмечают, что незначительное количество слов из арсенала ребенка имеет высокую частоту употребления, остальные же слова используются очень редко. Среди последних практически отсутствуют слова, обозначающие свойства, качества и отношения предметов окружающей действительности. У большинства дошкольников с ЗПР обнаруживается бедность глагольного словаря, которая проявляется в отсутствии или неточности употребления глаголов, в неадекватном их использовании.

Особенность словаря детей с ЗПР состоит и в неточном, недифференцированном, а иногда и неадекватном использовании ряда слов, а также в неправильном понимании и употреблении слов, близких по значению. Часто, для обозначения не только близких, но и резко отличающихся друг от друга по смыслу понятий, они используют одно и то же слово. У детей выражено стремление обозначать одни понятия через другие, даже если те относятся к различным смысловым группам, а также употреблять слова, характерные для более раннего возраста. Так, дети с ЗПР часто относят к мебели и бытовую технику, и такие предметы домашней обстановки, как зеркало, чемодан, гитара и т.д. Специалисты указывают, что особенности лексики детей с ЗПР проявляются и в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. По данным Е.В. Мальцевой, детей с ЗПР в большей мере затрудняет подбор

синонимов, чем антонимов. При выполнении заданий по подбору синонимов дети часто предлагали вместо этого слова ситуационно близкие (врач – «больной», огонь – «газ»). Особые трудности выявляются при подборе антонимов к малознакомым, редко употребляемым словам, к прилагательным, глаголам. В этих случаях дети допускают большое количество ошибок, связанных с использованием неправильного слова либо исходного слова с приставкой «не» (спокойный – «неспокойный»; храбрый – «нехрабрый») [34].

Отмечается, что у детей с ЗПР имеется низкий уровень ориентировки в пространстве, в восприятии пространства, а, следовательно, возникают нарушения в употреблении слов, обозначающих пространственные соотношения. Вместо них дети используют наречия «там», «здесь», «сюда» и т.п. В целом словарный запас детей с ЗПР характеризуется бедностью смысловых связей между лексическими единицами, их неупорядоченностью, нарушением иерархии между ними Р.И. Лалаева [24].

Грамматический строй речи у детей с ЗПР также формируется с большим трудом и имеет качественное своеобразие. Исследования ряда авторов С.В. Зорина [18], Н.Ю. Борякова [7], Е.Ф. Собонович [45], Р.Д. Триггер [49], С.Г. Шевченко [61], выявили значительное недоразвитие грамматических навыков у детей с ЗПР, проявляющееся в виде стойких аграмматизмов, иллюстрирующих трудности усвоения морфологической и синтаксической подсистем языка. Речь детей с ЗПР изобилует как словоизменительными (пять стулов, молотоки (молотки)), так и словообразовательными (львовый (львиный) хвост, картошный (картофельный) суп) и синтаксическими (мы были в цирке, когда папа купил) аграмматизмами. Специалисты, изучающие речь детей с ЗПР, отмечают значительное отставание в становлении словообразовательных

процессов, запаздывание и своеобразие протекания, так называемого периода детского словотворчества, длительное сохранение в речи «неологизмов»: дети воспроизводят неправильные словообразовательные варианты на материале глаголов и прилагательных с использованием приставок и суффиксов Р.Д. Тригер [49]. В речи детей длительное время сохраняются нарушения согласования слов в роде, числе, падеже (моё шарф, стоит у стол; две птицев). Обнаруживаются ошибки в формах, выражающих временные отношения, особенно в формах будущего времени глагола, ошибки в личных окончаниях глагола. Дети с ЗПР не понимают значений и не употребляют в собственной речи сложные предлоги, опуская их или заменяя на простые, что приводит к нарушению смысла высказывания. Часто при необходимости употребления простых предлогов имеют место либо неадекватные замены, либо пропуски предлогов (лодка плыла на озеру; котенок вылез из стула; книга столе).

В целом изучение грамматических навыков у детей с ЗПР выявило недостаточность внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования. Детям трудно дается процесс формирования эмпирических грамматических обобщений, овладения грамматическими понятиями, их дифференциации Р.Д. Тригер [49], С.Г. Шевченко [61]. Нарушения познавательной деятельности у детей с ЗПР отражаются на словообразовании и протекании периода детского словотворчества, оказывают отрицательное влияние на формирование процессов выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей Р.И. Лалаева, [24].

Изучение фонетической стороны речи у детей с ЗПР, проведенное рядом исследователей Н.Н. Китаева [20], Е.В. Мальцева [34], И.А. Смирнова [44], Р.Д. Тригер [49] показывает, что чаще всего у дошкольников

с ЗПР встречается смешение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), реже — искажение звуков (чаще межзубный сигматизм, язычковый и нёбный ротацизм) и замена одного звука на другой; отсутствие звуков — менее распространенное нарушение. У данной категории детей отмечается недоразвитие процесса слуховой дифференциации звуков, причем не только искаженных при произношении, но и правильно используемых в речи.

По мнению З.Н. Тржесоглава, Е.В. Мальцевой, одним из характерных признаков нарушений фонетической стороны речи при ЗПР является «специфическая ассимиляция» [34]. Это нарушение проявляется в том, что ребенок не может произнести правильно слова, содержащие звуки, близкие по артикуляции и звучанию. При этом в изолированном виде или в словах, характеризующихся отсутствием фонетически близких звуков, эти звуки произносятся правильно. Данное явление встречается в двух формах: ассимиляция гласных и ассимиляция глухих и звонких согласных. Р.Д. Триггер также отмечает, что «недостаточность произношения звуков у данной группы детей проявляется в свободной речи (изолированные звуки произносятся преимущественно правильно» [49].

Однако наиболее сильно у детей с ЗПР страдает функция звукового анализа и синтеза, так как они не могут освоить операции количественного и последовательного анализа звуков в слове Е.В. Мальцева [34], Е.А. Логинова

[27]. «Нарушения фонетической стороны речи у детей с ЗПР, - как отмечает Р.И. Лалаева, - обусловлены целым комплексом факторов: несформированностью речеслухового восприятия, недостаточностью речевой моторики, несовершенством моторного программирования речевого акта, особенностями аналитико - синтетической деятельности этих детей» [24].

В целом специалисты, изучающие речь детей с ЗПР, отмечают у детей данной группы значительные затруднения в словесной регуляции деятельности, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи, затруднения восприятия устной речи Н.Ю. Борякова [7], О.В. Иванова [19], И.Н. Лебедева [25], В.И. Лубовский [30], Р.Д. Триггер[49], С.Г. Шевченко[61]. Изучив особенности самостоятельной монологической речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, Е.С. Слепович отмечает, что, несмотря на качественное своеобразие высказываний, все их рассказы состоят из одной-двух малораспространенных фраз. Исследование Н.Ю. Боряковой показало, что наиболее трудными для детей с ЗПР являются самостоятельные рассказы на заданную тему. В качестве примера приводится рассказ по картинке, составленный ребенком семилетнего возраста с ЗПР: «Вот дочки — матери это. Тут мама. Она варежку шьет. А тут мальчики два. Тут папа и дочка. Мишка сидит».

В связной речи у детей с ЗПР наблюдаются нарушения, как семантической структуры текста, так и его языкового оформления. При этом семантическая сторона текста, его внутреннее программирование страдают в большей мере, чем языковое оформление. Существенные нарушения программирования текста обуславливают невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации, отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста Н.Ю. Борякова [7], Т.В. Панченко [40]. В результате сравнительного изучения особенностей семантической стороны речи у детей с ЗПР и умственной отсталостью, проведенного Р.И. Лалаевой [24], установлено, что количественные показатели семантических критериев связного текста у детей с ЗПР гораздо ближе к показателям умственно

отсталых детей, чем к показателям нормально развивающихся детей. Это, по мнению автора, свидетельствует о существенном дефекте семантического структурирования связной речи. «В структуре речевого расстройства детей с ЗПР, — отмечает Р.И. Лалаева, первичным является семантический дефект, который определяет нарушения, как на уровне языковых значений, так и на уровне звукового оформления» [24; с. 152].

Таким образом, подавляющее большинство специалистов в области дефектологии отмечают в качестве основной проблемы при ЗПР трудности в обучении, обусловленные недоразвитием высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи, а также особенностями их эмоциональноволевой сферы. Речевые нарушения детей с ЗПР, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с ЗПР это проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических, грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

1.2 Особенности восприятия и воспроизведения звукослоговой структуры слова у детей с ЗПР

Современные представления о речевой деятельности базируются на системном подходе к организации психической функции. Отсюда следует, что различные нарушения в функционировании речевой деятельности сопровождаются рядом нарушений в развитии тех или иных психических функций и наоборот. На современном этапе развития науки есть ряд работ, посвященных сопоставительному изучению психических функций, в том числе и речи у детей с ЗПР Т.Н. Волковская [8], Ж.И. Журавлева [13], Е.А.

Захарова [15], Н.Н. Китаева [20], Л.А. Рожкова [42], Н.Я. Семаго [43], Т.А. Фотекова [56], Л.М. Шипицина [63] и др.

Сопоставляя процессы развития мышления и формирования речи у ребенка, Л.С. Выготский приходит к выводу, что в возрасте от 2 до 2,5 лет «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор как бы параллельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека... Ребенок как бы открывает для себя речь в ее символическом аспекте. Начиная с этого периода, речь выполняет интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым».

Работы Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Н.А. Рыбникова, Н.А. Швачкина и др. легли в основу дальнейших научных исследований в этой области. В результате таких исследований возникли новые методологические направления и технические возможности экспериментальной работы. Во многом это было обусловлено появлением на свет такой интегративной научной дисциплины, как психолингвистика. Именно под влиянием психолингвистических идей к изучению детской речи стали подходить на основе рассмотрения не только звуковой (внешней) стороны речи, но и всего комплекса используемых ребенком языковых средств: лексических, морфологических, синтаксических, фонетических и др.

Психолингвистический подход к исследованию детской речи позволил перейти от изучения особенностей языковых структур и их изменений в процессе развития ребенка к изучению выполняемых ими функций. При этом речевое развитие ребенка стало рассматриваться в общем контексте его психического развития, включая внутренние процессы и механизмы, приводящие к появлению определенных языковых фактов в

речевой деятельности детей В.И. Бельтюков, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.

Анализ и обобщение обширного эмпирического материала с описанием детской речи в психолингвистическом ключе позволили зародиться на свет целому научному направлению — онтолингвистике, которую часто называют возрастной психолингвистикой. Анализ посвященной исследованиям детской речи научной литературы, выполненный в рамках обсуждаемого психолингвистического подхода, показал, что особое место среди них занимают исследования, позволяющие выявить закономерности овладения и механизмы владения ребенком родным языком как основным средством речевого общения, а также критерии оценки речи ребенка конкретного возраста.

Онтолингвистическими исследованиями убедительно доказано, что, независимо от: индивидуальных различий между детьми, речевой среды, в которой они воспитываются, и даже от особенностей постигаемого ими языка, — общая схема усвоения языкового материала остается для всех универсальной, единой: сначала ребенок овладевает самыми распространенными единицами языка и наиболее общими правилами их употребления и только затем осваивает менее частотную лексику и менее универсальные правила и словообразования Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин.

Основной показатель усвоения родного языка — это состояние индивидуального словарного запаса ребенка. Словарный запас является одним из важнейших механизмов когнитивной переработки семантической информации, это высокоструктурированная динамическая система, содержащая очень большой набор связей между знаками и кодами семантических признаков, через которые со словарным запасом связаны и другие важнейшие процессы и механизмы: кратковременная память,

временное удержание информации, долговременное хранение семантической информации. Словарный запас отражает системность знаний об окружающем мире и о свойственных этому миру закономерностях и связях Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская и др. Различают два вида словарного запаса: пассивный (возможность понимания слов) и активный (употребление слов в речи).

А.А. Залевская отмечает, что словарный запас человека «наиболее целесообразно описывать как многоярусную структуру, где поверхностный уровень представляет собой систему связей различных форм слов, а глубинный уровень — систему значений».

Иными словами, в процессе развития ребенка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой разнообразных связей и становится обобщением более высокого порядка. Формирование словаря идет постоянно, что обеспечивается различными видами деятельности. Обогащение словарного запаса идет как за счет усвоения новых слов, так и за счет установления различных смысловых отношений между ними: родовидовых, синонимических, антонимических, отношений между родственными словами и мн. др.

Специалисты подчеркивают, что организация лексической системности (семантического поля, категориальной системы) в языковом сознании ребенка дошкольного возраста имеет свои особенности, обусловленные в первую очередь его психофизиологией. С помощью слов он способен выражать лишь то, что доступно его пониманию. Первоначальный словарный запас ребенка является его индивидуальным «слепок мира», образом тех связей, которые он смог в нем установить.

Эти положения находят подтверждение в исследованиях

Н.В. Серебряковой. Результаты проведенных ею экспериментов по выявлению ассоциативных связей позволили выделить последовательно сменяющие друг друга этапы организации семантических полей в языковом сознании ребенка. Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля, что проявляется в преобладании ассоциаций, названных автором синтагматическими (собака – лает, мяч – красный). На втором этапе в речи ребенка преобладают тематические, ситуативно обусловленные и мотивированные ассоциации, свидетельствующие о начале формирования структуры поля. Образный характер связей определяет и специфику семантического поля (дом – крыша, подушка – спать). На третьем этапе на смену образным связям приходят понятийные, что находит отражение в преобладании ассоциаций, свидетельствующих о сформированности у ребенка мыслительных операций классификации, обобщения, выделения наиболее существенных признаков (посуда – чашка, хороший – плохой, сад – огород). В целом говорить о сформированности лексической системности можно лишь к наступлению старшего дошкольного возраста — к семи годам.

Наряду с лексическими навыками важным показателем речевого развития ребенка является сформированность грамматических навыков, что вполне объяснимо: новое для ребенка слово сразу же включается в состав высказывания, подвергаясь грамматической обработке — словоизменительной и словообразовательной.

В качестве еще одного из основных показателей речевого развития ребенка специалисты называют и овладение фонетико-фонологическими навыками, которые включают в себя навыки нормативного произнесения речевых звуков, различения речевых звуков на слух, правильного просодического оформления речи. Н.Х. Швачкин экспериментально выявил

последовательность в овладении фонетической системой русского языка (этапы формирования фонетических навыков). Его наблюдения показали, что формирование фонематического слуха у ребенка протекает в виде развития способности дифференцировать звуки в направлении от акустически далеких к более близким. В овладении речевыми звуками также были выделены свои закономерности. Ученый установил, что вначале дети усваивают не те звуки, которые они хорошо слышат, а те, которые им легче произнести. Раньше всего дети начинают произносить звуки, артикуляция которых соответствует рефлексорным реакциям: дыханию, сосанию, глотанию, крику. Звуки, артикуляция которых существенно отличается от врожденных рефлексорных реакций, требуют от малыша дополнительных усилий. Ребенок осваивает их постепенно, поначалу часто заменяя другими, близкими по месту и способу образования, звуками.

Процесс овладения звукопроизношением носит индивидуальный характер, как с точки зрения времени, в течение которого он происходит, так и с точки зрения стратегий и последовательности усвоения звуков. Однако можно отметить, что смычные согласные обычно усваиваются раньше щелевых, глухие — раньше звонких, мягкие переднеязычные — раньше твердых, а свистящие — раньше шипящих. В норме фонетической системой родного языка ребенок овладевает к 5–6 годам А.Д. Салахова.

Владение родным языком, его лексическими, морфологическими, синтаксическими и фонетико-фонологическими средствами, наиболее ярко проявляется в связной речи. «Связная речь, — подчеркивают М.М. Алексеева и В.И. Яшина, — выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности»

Изучение закономерностей усвоения языка как кодовой системы с позиции психолингвистического подхода позволяет выявить закономерности формирования речи у детей, ее внутренней структуры и взаимосвязи с когнитивными процессами. В исследованиях А.М. Шахнаровича отмечается, что детская речь в своей начальной стадии «крайне ситуативна и не может существовать вне конкретно-предметной ситуации. Данный этап заканчивается, когда ребенок начинает использовать некоторое количество лексического и грамматического материала в коммуникативных целях в практической (игровой) деятельности. На втором этапе происходит переход от ситуативной речи к внеситуативной. Язык становится мощным средством, фокусирующим когнитивные процессы. Мыслительное творчество, развитие памяти и воображения позволяют речи быть уже не только инструментом практической деятельности, но и средством или даже мотивом для нее. Третий этап характеризуется тем, что ребенок выходит в новое социально-коммуникативное пространство, поставляющее материал для обобщений, анализа и усвоения норм социально-вербального поведения. На этом этапе развития ребенок приобретает статус социальной личности, усваивая правила и нормы языкового поведения, т.е. адекватного речевого поведения в типовых ситуациях общения».

Еще одной особенностью формирования речевой деятельности является переход от целостных, нерасчлененных средств кодирования ситуации к все более аналитическим. В работе А.М. Шахнаровича, это проиллюстрировано на примере анализа семантических изменений при переходе от однословных высказываний к многословным: «...на этапе однословных высказываний голофраза фиксирует всю ситуацию, в которой реализуется коммуникативный акт. В процессе перехода к многословным

высказываниям репертуар коммуникативных возможностей речевой деятельности расширяется... в основе этого процесса лежит изменение когнитивных структур, опосредующих деятельность индивида, что связано с развитием формально-логического мышления. В результате в речевой деятельности представлены как языковые компоненты, так и когнитивные структуры». При этом обращает на себя внимание зависимость развития речевой деятельности от успешности познавательной деятельности ребенка.

Вышеизложенные наблюдения ученых как нельзя лучше демонстрируют тот факт, что когнитивные процессы не просто сопряжены с речью, но являются непременными ее составляющими. Формирование речевой деятельности — это мощный фактор, качественно изменяющий когнитивные структуры, что и обеспечивает нормальное протекание общения посредством речевой деятельности. Основными ментальными операциями являются анализ и синтез. Именно они позволяют устанавливать отношения между новым и уже воспринятым материалом, категоризовать информацию в сознании человека. В результате постоянного действия процессов восприятия и классификации психика формирует целую категориальную систему, заполняющую и организующую большую часть долговременной памяти. С опорой на эту базу знаний происходит дальнейшее восприятие, членение и осмысление воспринимаемого материала. Именно эта база (категориальная система) связана с речевой деятельностью и играет ведущую роль в ее развитии.

Таким образом, речевая деятельность — это сложный процесс, одним из условий ее полноценного формирования является развитие средств речевого общения (лексических, грамматических, фонетико-фонологических), определяющее влияние на развитие которых оказывают когнитивные процессы (когнитивные возможности ребенка). Процесс

овладения лексическими, грамматическими и фонетико-фонологическими навыками состоит из ряда этапов и подчинен определенным закономерностям, не зависящим ни от специфики постигаемого языка, ни даже от индивидуальных особенностей ребенка.

Е.А. Захарова в специальном исследовании перцептивной сферы у младших школьников с ЗПР отмечает, что у детей данных категорий наблюдается выраженное отставание в становлении зрительного, слухового и осязательного восприятия. В своих исследованиях автор отмечает, что нарушение зрительного восприятия и его основных характеристик — фигуροфонового различения, восстановления и воспроизведения фигур на основе образца, зрительно-моторной координации — является наиболее сильно выраженным нарушением процессов восприятия у младших школьников с ЗПР. При этом у детей данной категории отмечается также «значительное отставание в развитии показателей слухового восприятия: затруднено восприятие оппозиционных звуков, трудности вычленения слов из звукового потока. [15; с. 8].

Изучение базовых составляющих познавательной деятельности детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста (от 5 до 10 лет) было осуществлено Н.Я. Семаго. Познавательная сфера детей с ЗПР (речь идет о детях с ЗПР церебрально-органического генеза) характеризуется выраженной несформированностью всех уровней произвольной регуляции, сочетающейся также со слабостью пространственных представлений. Н.Я. Семаго полагает, что подобная дефицитарность обеих составляющих в значительной степени определяет специфику познавательной деятельности детей этой категории [43; с. 12].

Изучение речи у детей с ЗПР школьного возраста, проведенное Т.А. Фотековой, позволило сделать вывод привело к заключению о том, что дети

данных категорий имеют сходную по проявлениям стойкую системную несформированность речевых функций, затрагивающую в той или иной мере все этапы порождения и понимания речевого высказывания. Школьники с ЗПР, начиная со второго класса, отстают в показателях языкового анализа, понимания логико-грамматических конструкций.

Л.И. Переслени и Т.А. Фотекова также отмечают, что младшие школьники с ЗПР демонстрируют более высокие показатели сформированности слоговой структуры слова, грамматического строя, словообразовательных процессов, навыки языкового анализа у школьников с ЗПР также оказываются менее сформированы [56].

Особенности становления психологических компонентов словесного творчества старших дошкольников с ЗПР представлены в работах Ж.И. Журавлевой [13]. Автор отмечает, что общая психическая и личностная незрелость данных детей определяет слабость творческих проявлений, выраженных у них в разной степени. Социально-личностное развитие словесного творчества у детей с ЗПР отличается «слабо выраженной неустойчивой мотивацией к творчеству, преобладанием игровых мотивов над творческими, слабой степенью включенности и увлеченности творческой деятельностью, требующей поддержки взрослого и создания ситуации успеха, пассивностью при решении творческой задачи, фрагментарным проявлением эмоций, речевой пассивностью и нежеланием общаться» [13]. Исследователь отмечает, что, чем выше уровень развития социально-личностного развития, тем выше уровень операционально-деятельностного развития словесного творчества, значительнее степень проявления словесного творчества. Операционально-деятельностное развитие словесного творчества у дошкольников с ЗПР «характеризуется ниже средней степенью выраженности воображения, ограниченностью

способов творческого действия, его использования только с помощью взрослого, шаблонностью и подражательностью, воссозданием отдельных элементов образа без использования художественных средств, стереотипной и шаблонной манерой выражения творчества, несвязанностью частей сюжета между собой, неполным раскрытием замысла и темы» [13].

Ряд ученых выделяют категорию таких детей с ЗПР, в структуре дефекта которых сочетаются сходные по степени выраженности проявления недоразвития речи и познавательной деятельности Т.Н. Волковская [8], Т.А. Фотекова [56], С.Г.Шевченко [61] и др. С.Г. Шевченко отмечает, что недостаточная разработанность критериев разграничения детей с ЗПР, имеющих дефекты речи, от детей с различными формами речевой патологии.

Таким образом, проблема анализа психических функций у детей с ЗПР освещалась в исследованиях многих авторов. Большая часть исследований такого рода касается изучения когнитивных процессов у детей данных категорий младшего школьного возраста. В своих работах ученые отмечали сложность и разнообразие картины дефекта у детей с ЗПР, когда нарушения познавательной деятельности коррелируют с речевым недоразвитием, в результате чего определение ведущего нарушения вызывает существенные затруднения. Однако в коррекционно-развивающей работе с детьми данных категорий, как указывали исследователи, необходимо учитывать ведущий дефект, в структуре их нарушенного развития.

1.3 Применение компьютерных программ в коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР

Разработка средств обучения детей с особыми образовательными потребностями всегда рассматривалась как неотъемлемое направление исследований отечественной специальной (коррекционной) педагогики,

основанной на связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением. Большой вклад в ее разработку в логопедии внесли

Е.Ф. Собонович [45] , Е.М. Мастюкова [36] , Г.В. Чиркина [59] и др.

Логопедия как наука видит свою задачу в создании благоприятной педагогической среды для коррекции речи каждого ребенка с речевыми нарушениями, обеспечения индивидуальной, оптимально возможной траектории развития каждого учащегося. Использование информационнокомпьютерных технологий в специальном (коррекционном) образовании детей с различными образовательными потребностями базируется на основных положениях исследований, проведенных отечественными и зарубежными учеными в области общей педагогики А.П. Ершов, И.В. Роберт, Е.И. Машбиц, В.В. Рубцов, Р. Вильямс, Клейман Г.М.. На результатах исследований отечественных (Б.И. Айзенберг, О.П. Белоножко, В.И. Голод, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина) и зарубежных ученых (Ж. Саго, Моорес Д., Стронг-Левит Н., Паперт С.) в области специальной педагогики и психологии.

Компьютерные технологии прочно вошли в систему работы каждого второго пользователя Р.Ф. Абдеев [1] в своем исследовании отмечает, что современный этап развития общества свидетельствует о формировании «информационной культуры». Создание, обработка и передача информации становится одним из главных видов операций. Компьютеры используются в деятельности как непосредственно связанной с техникой, так и в других сферах: медицинской, психологической, юридической и, конечно же, образовательной. Применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность

любой деятельности. В данном направлении работают ряд исследователей, таких как Р.Ф. Абдеев [1], В.П. Беспалько [6], Е.И.

Машбиц [38], О.И. Кукушкина [23] , и др.

Проблема внедрения компьютерных технологий в систему специального образования была поставлена Институтом коррекционной педагогики как методологическая проблема. Использование компьютерных технологий в специальном обучении связано с решением двух функциональных задач:

1. Научить детей пользоваться новыми орудиями деятельности;
2. Использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений и общего развития аномального ребёнка.

Преимущество компьютерных технологий по сравнению с другими средствами обучения состоит:

1. В возможности индивидуального коррекционного обучения;
2. В возможности обеспечить каждому ребёнку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний;
3. В представлении возможности самостоятельной продуктивной деятельности;
4. В обеспечении градуированной системной помощи.

Анализ достижений в области коррекционной педагогики в разных странах дает основание утверждать, что роль компьютерных технологий в специальном образовании выходит за пределы традиционной роли нового средства обучения. Признано, что для детей с нарушениями развития компьютерные технологии являются уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром.

Благодаря компьютерным технологиям появляется возможность:

1. мотивировать учебную деятельность ребёнка в тех случаях, когда никакими другими средствами это сделать нельзя;
2. создавать новые «обходные пути» обучения, возможные только на базе этих технологий;
3. разработки технологий выявления соотношения между развитием и обучением;
4. находить существенно более эффективные способы решения традиционных учебных и коррекционных задач;
5. разработки новых способов качественной индивидуализации обучения.

В соответствии с этим была разработана концепция создания специализированных компьютерных программ инструментального типа, начата разработка отечественного программного обеспечения для детей с различными нарушениями развития.

В последние десятилетия повысился процент рождаемости детей с различными нарушениями в развитии и явлений физиологической незрелости у новорожденных. В дальнейшем такие отклонения часто проявляются в виде недоразвития различных уровней функциональной системы речи. Исследования, посвященные проблеме изучения и коррекции общего недоразвития речи мы встречаем в работах Т.В. Гуровец, С.И. Маевской, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, И.И. Мамайчук, и др. Как показывают исследования, преодоление системного речевого недоразвития, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с общим недоразвитием речи, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки

дошкольников и младших школьников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации. Структура нарушений при общем недоразвитии речи определяет необходимость проведения планомерной системной коррекционной работы с опорой на сохранные виды восприятия. Несформированность фонетических компонентов речи, а также вторичное недоразвитие фонематического слуха создают значительные трудности при коррекции фонетико-фонематических расстройств. Они обусловлены сложностью практического объяснения характеристик устной речи. Компьютер же предоставляет широкие возможности использования различных анализаторных систем в процессе выполнения и контроля над деятельностью. В частности, визуализация основных компонентов устной речи в виде доступных для ребенка образов позволяет активизировать компенсаторные механизмы на основе зрительного восприятия. Этому способствует и совместная координированная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов при выполнении заданий компьютерной программы. Недоразвитие вербальной памяти и нарушения внимания в виде их неустойчивости и низкой концентрации у детей с недоразвитием языковых компонентов речевой системы делают необходимым проведение целенаправленной работы по преодолению этих расстройств Е.М. Мастюкова [36] и др. А поскольку у старших дошкольников хорошо развито произвольное внимание, то учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде вызывает интерес и обращает на себя внимание. В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Новые

компьютерные технологии применяются в специальном образовании, прежде всего, с целью коррекции нарушений общего развития аномальных детей О.И. Кукушкина [23], и др., отмечает, что особого внимания требует проблема особенностей общения ребенка и компьютера. Часто ребенок, осознавший наличие у себя определенного нарушения, стесняется его, у него появляется боязнь, что он будет осмеян или не понят, неуверенность в себе, в своих способностях в общении, боязнь общества, что опять же приводит к неудачам в общении. Они еще больше закрепляют психологическое состояние неуверенности и неспособности, что в свою очередь имеет неблагоприятное влияние на эмоциональное и психическое состояние и развитие ребенка. В такой ситуации необходимо проводить работу, направленную на формирование и развитие коммуникативных навыков ребенка, развитие способности извлекать информацию из речевого общения, широкие возможности для которой предоставляют компьютерные средства обучения Т.К. Королевская [22], и др. Общение с компьютером становится для ребенка в некотором роде обезличенным, и малыш, не испытывает боязни, учится доверять собеседнику. Кроме того, компьютерные упражнения позволяют моделировать различные ситуации общения и повторять диалог с тем же партнером необходимое для ребенка число раз, что в реальной жизни затруднено. Помимо этого, «...компьютерная модель крайне привлекательна для детей, что обеспечивает мотивацию вступления в контакт с партнером по общению» Ж.А. Тимофеева [48]. Элементы компьютерного обучения помогают формировать у детей знаковую функцию сознания, что является крайне важным для их языкового и интеллектуального развития. У младших школьников начинает развиваться понимание того, что есть несколько уровней окружающего нас мира - это и реальные вещи, и картинки, слова,

схемы и т.д. Формирование и развитие знаковой функции сознания, развитие вербальной памяти и внимания, словесно-логического мышления создают предпосылки для коррекции лексико-грамматических нарушений и способствуют формированию и развитию языковых средств у детей старшего дошкольного возраста. Одним из преимуществ специализированных компьютерных средств обучения является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционноразвивающей компьютерной среды. В ее рамках ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым, развивая способность принимать решения, учится доводить начатое дело до конца. Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе. В процессе занятий с применением компьютера дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря этому, становится эффективным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Решая, заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели.

Применение компьютерных программ в логопедической работе значительно сокращает время формирования произносительных навыков, способствует развитию звукослогового анализа и синтеза. Включение компьютерных программ в коррекционно-образовательный процесс

позволит максимально дифференцировать и индивидуализировать коррекционные воздействия по преодолению недостатков речи детей с ЗПР.

Однако, эффективность применения коррекционно-логопедических программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными методами логопедической коррекции. В процессе такого специального обучения дошкольник с ЗПР исподволь, постепенно овладевает навыками пользователя компьютера, что способствует его интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, использование компьютерных средств обучения помогает развивать у дошкольников с ЗПР такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а также приобщает их к сопереживанию, помощи герою программы. Занятия на компьютере имеют большое значение и для развития произвольной моторики пальцев рук, что особенно актуально при работе с дошкольниками ЗПР. В процессе выполнения компьютерных заданий им необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться нажимать пальцами на определенные клавиши, пользоваться манипулятором «мышь». Кроме того, важным моментом подготовки детей к овладению письмом, является формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях с использованием компьютера.

Таким образом, необходимо учитывать особенности формирования речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Для этого в образовательном процессе ДОУ необходимо реализовывать следующие психолого-педагогические условия:

1. создание ситуации успеха во время логопедического занятия;

2. учет индивидуально-психологических особенности детей данного возраста с ЗПР;
3. целесообразность сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы на занятиях для реализации принципа коммуникативно-деятельностного подхода.

Выводы по первой главе

Аналитическое осмысление научных исследований языка и речи, а также вопросов, связанных с обучением языку и развитием (коррекцией) речи детей дошкольного возраста с ЗПР, позволяет сделать ряд выводов, имеющих важное методологическое значение для нашего исследования.

Речь — это неотъемлемая часть человеческой психики, включающая в себя не только систему языковых знаков, но и те экстралингвистические факторы, которые приводят эту систему в действие, делают ее живой и активной. Вместе с тем речь — это и форма существования сознания, форма обобщенного отражения действительности, орудие мышления. Поэтому большинство исследователей рассматривают речь в психолингвистическом аспекте, обращая внимание на то, что ни речевые исследования, ни процесс обучения языку нельзя рассматривать вне человека, ибо речь является отражением его личности

Подавляющее большинство специалистов в области дефектологии отмечают в качестве основной проблемы при ЗПР трудности в обучении, обусловленные недоразвитием высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи, а также особенностями их эмоционально-волевой сферы. Речевые нарушения детей с ЗПР, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с ЗПР это

проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических, грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

Применение компьютерных программ в логопедической работе значительно сокращает время формирования произносительных навыков, способствует развитию звукослогового анализа и синтеза. Включение компьютерных программ в коррекционно-образовательный процесс позволит максимально дифференцировать и индивидуализировать коррекционные воздействия по преодолению недостатков речи детей с ЗПР.

Необходимо учитывать особенности формирования речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Для этого в образовательном процессе ДОУ необходимо реализовывать следующие психолого-педагогические условия:

1. создание ситуации успеха во время логопедического занятия;
2. учет индивидуально-психологических особенности детей данного возраста с ЗПР;
3. целесообразность сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы на занятиях для реализации принципа коммуникативно-деятельностного подхода.

Однако, эффективность применения коррекционно-логопедических программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными методами логопедической коррекции. В процессе такого специального обучения дошкольник с ЗПР исподволь, постепенно овладевает навыками пользователя компьютера, что способствует его интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

2 ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Цели, задачи и организация исследования. Характеристика экспериментальных групп

Проанализировав теоретические основы речевых нарушений дошкольников с задержкой психического развития, мы перешли к практическому исследованию данного вопроса.

Цель практического исследования – изучить уровень речевого развития дошкольников с ЗПР.

Для решения поставленной цели, нам необходимо решить следующие задачи:

1. Подбор методик для исследования уровня сформированности речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития.
2. Анализ полученных данных и выявление уровня речевого развития дошкольников с задержкой психического развития.
3. Разработка методики коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ.

Для реализации данных задач экспериментальная работа проводилась в три этапа:

Этапы работы.

□ На первом этапе осуществлялся констатирующий эксперимент в ходе, которого осуществлялось изучение уровня сформированности речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития.

□ Вторым этапом исследования стал формирующий педагогический эксперимент. На этом этапе были разработана и внедрена методика коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием

компьютерных программ.

□ Третий этап – контрольное обследование, которое позволило определить эффективность методики коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ.

Исследование проводилось с января 2017 года по май 2018 года. Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центра развития ребенка - детский сад № 156» города Магнитогорска Челябинской области. В исследовании приняли участие 10 дошкольников с ЗПР с общим недоразвитием речи (по итогам обследования в условиях психолого-медико-педагогической консультации).

1. Елена П. Возраст 6,4 года. Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 3 уровня.

2. Максим С. Возраст 6,1 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка речевого развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Стертая форма дизартрии.

3. Денис П. Возраст 6,8 лет. Ребенок из неполной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи.

4. Светлана Г. Возраст 6,3 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды раньше срока. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи.

5. Сергей А. Возраст 6,1 года. Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи.

6. Константин М. Возраст 6,2 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды позже срока. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи.

7. Елена С. Возраст 6,7 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка речевого развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Стертая форма дизартрии.

8. Екатерина Б. Возраст 6,4 года. Ребенок из неполной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи.

9. Алексей Б. Возраст 6,6 года. Ребенок из полной семьи, от 3 беременности, 3 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – задержка речевого развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Стертая форма дизартрии

10. Александр Б. Возраст 6,9 года. Ребенок из неполной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов:

психоневролога – задержка психического развития, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи.

Для проведения исследования группа была поделена нами на 2 подгруппы: 5 человек вошли в экспериментальную группу, где проводился формирующий этап с применением стандартных методов коррекции недоразвития речи, а также проводилась коррекция с использованием компьютерных программ, 5 человек вошли в контрольную группу, где применялись только стандартные методы логопедической коррекции.

Для проведения исследования нами были выбраны следующие методики исследования:

1. Оральный праксис исследуется следующим образом. По подражанию ребенку предлагается выполнить несколько действий. Оцениваются точность движений и способность к переключению в случае воспроизведения серии 3 движений.

2. Для оценки моторики использовалась методика обследования моторики на основании онтогенеза Н.И. Озерцкого.

3. Состояние развития речи по параметрам оценивалось при помощи методики Р.И. Лалаевой, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичевой.

4. Исследование продолжительности и силы выдоха проводилось методом наблюдения.

5. Исследование темпо-ритмической сферы

6. Общее звучание речи проводилось методом наблюдения.

Оценивался темп, голос.

7. Дыхание оценивалось методом наблюдения.

8. Разборчивость речи оценивалась наблюдением

9. Движения ног и состояние равновесия исследовалось при помощи проб Н.И. Озерецкого, М. Гуревича на удержание равновесия.

Исследование проводилось в виде индивидуального эксперимента, в ходе которого детям предлагались различные тестовые задания. Обследование проводилось в обычной для ребенка обстановке, при полном его расположении к эксперименту. Перед началом тестирования проводилась небольшое собеседование, для того чтобы установить контакт с ребенком и определить степень его осведомленности об окружающем мире. В обследовании принимали участие два специалиста, один из которых проводил обследование, другой фиксировал ответы ребенка в протоколе. В процессе выполнения заданий осуществлялась видеозапись.

Результаты констатирующего этапа исследования предоставлены в таблице 1

Таблица 1 - Диагностика развития речи на констатирующем этапе исследования

ФИО	Общее звучание речи:					Состояние фонематического анализа и синтеза баллы	Исследование артикуляционной моторики, баллы	Обследование слоговой структуры, баллы	Исследование звукопроизношения, баллы	Исследование грамматического строя речи и словоизменения, баллы	Исследование словаря и навыков словообразования, баллы	Исследование связанной речи, баллы
	Темп, баллы	Голос, баллы	Дыхание, баллы	Разборчивость, баллы	Итого, баллы							

Экспериментальная группа												
Максим	2	2	2	1	1,75	2	1	2	1	1	1	3
Денис	3	3	2	2	2,50	2	2	3	2	1	3	3
Елена	1	1	4	3	2,67	2	2	2	2	2	3	4
Света	1	1	4	1	2	1	1	2	2	2	2	4
Катя	2	4	1	1	2	1	1	1	1	2	2	3
СЗ	1,80	2,20	2,60	1,60	2,18	1,60	1,40	2	1,60	1,60	2,20	3,40
ДИ	0,52	0,81	0,83	0,55	0,24	0,34	0,34	0,44	0,34	0,34	0,52	0,34
Контрольная группа												
Сергей	3	3	1	2	2	2	2	2	2	1	3	3
Костя	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	4
Лена С	2	2	3	1	2,67	2	2	3	2	2	2	4
Леша	1	2	3	1	2	1	1	1	1	2	1	3
Саша	1	3	3	3	3,33	2	2	3	2	1	2	4
СЗ	1,80	2,80	2,40	1,80	2,60	1,80	1,80	2,20	2	1,80	2,20	3,60
ДИ)	0,52	0,62	0,55	0,55	0,37	0,28	0,28	0,52	0,44	0,52	0,52	0,34

СЗ – Среднее значение по группе, М

ДИ – Доверительный интервал, $t (h < 0,05)$

На констатирующем этапе исследования мы так же проводили сравнительный анализ развития речи в экспериментальной и контрольной группах с целью оценки идентичности групп перед формирующим этапом.

В результате исследования развития речи в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе исследования были получены следующие результаты:

Высокий уровень развития темпа речи (3 балла) в контрольной группе продемонстрировали 20% детей, средний уровень развития темпа речи (2

балла) – 40% детей, низкий уровень развития темпа речи (1 балл) – 40% детей (рис. 1).

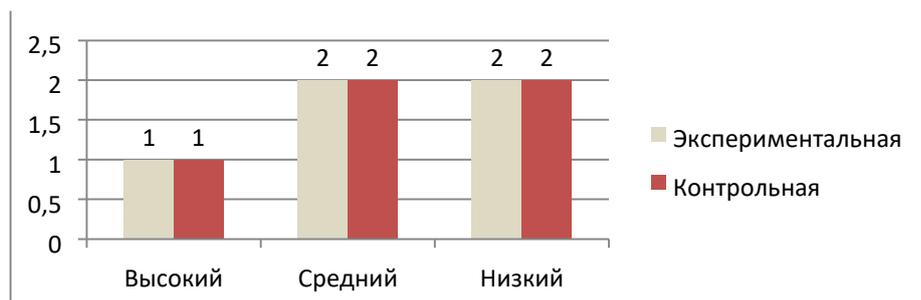


Рисунок 1 - График результатов по развитию темпа речи дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Нормальный голос (4 балла) в экспериментальной группе обнаружили у 20% детей, слишком громкий голос (3 балла) у 20% детей, тихий голос (2 балла) у 20% детей, назализованный голос (1 балл) у 40% детей.

Нормальный голос (4 балла) в контрольной группе никто из детей не продемонстрировали, слишком громкий голос (3 балла) показали 60% детей, тихий голос (2 балла) – 40% детей, назализованный голос (1 балл) – никто из детей не продемонстрировали (рис. 2).

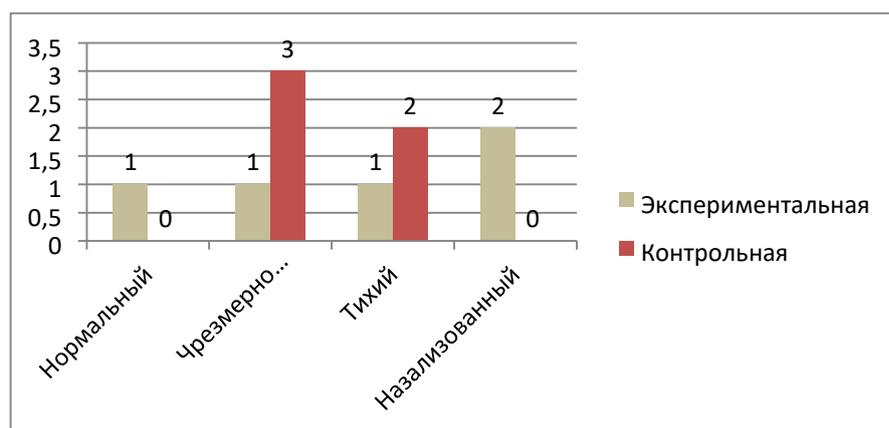


Рисунок 2 - График результатов по развитию голоса дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Разборчивая речь (3 балла) в экспериментальной группе была показана 20% детей, сниженная разборчивость речи была – 20% детей, неразборчивая речь была – 60% детей.

Разборчивая речь (3 балла) в контрольной группе была обнаружена у 20% детей, сниженная разборчивость речи была у 40% детей, неразборчивая речь была у 40% детей (рис. 3).

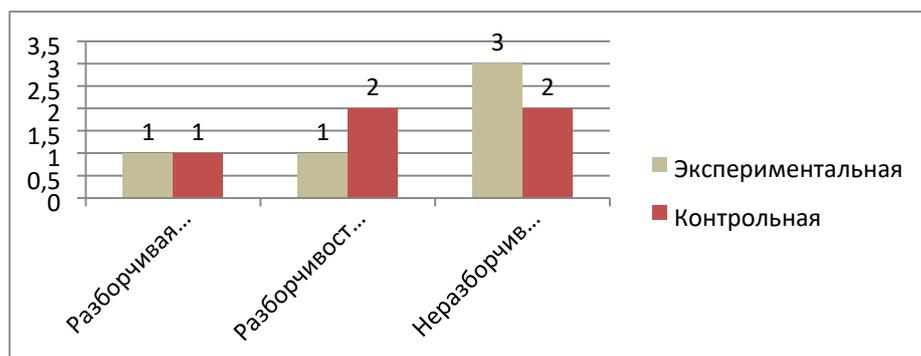


Рисунок 3 - График результатов по разборчивости дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Высокий уровень (4 балла) и уровень выше среднего (3 балла) фонематического анализа и синтеза в экспериментальной группе не показали ни один ребёнок, средний уровень фонематического анализа и синтеза показали 60% детей, низкий уровень фонематического анализа и синтеза – 40% детей.

Высокий уровень (4 балла) и выше среднего (3 балла) фонематического анализа и синтеза в контрольной группе никто из детей не продемонстрировал, средний уровень фонематического анализа и синтеза показали 80% детей, низкий уровень фонематического анализа и синтеза – 20% детей (рис. 4).

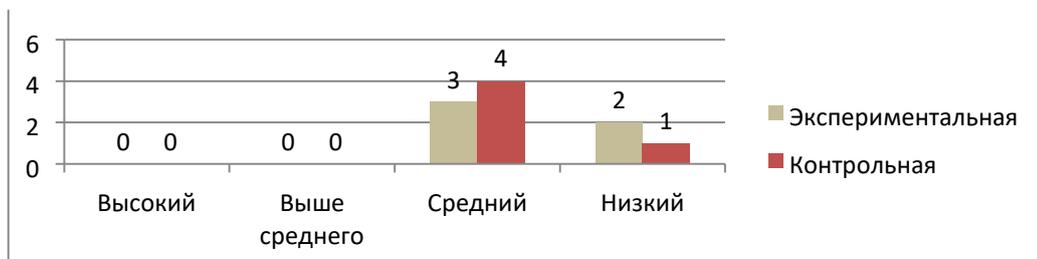


Рисунок 4 - График результатов по уровню фонематического анализа и синтеза дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Высокий уровень (4 балла) результаты выше среднего (3 балла) артикуляционной моторики в экспериментальной группе не обнаружили ни у кого из детей, средний уровень артикуляционной моторики показали 40% детей, низкий уровень артикуляционной моторики – 60% детей.

Высокий уровень(4 балла) и выше среднего (3 балла) артикуляционной моторики также не показали ни один ребёнок, средний уровень артикуляционной моторики показали 80% детей, низкий уровень артикуляционной моторики показали 20% детей (рис. 5).

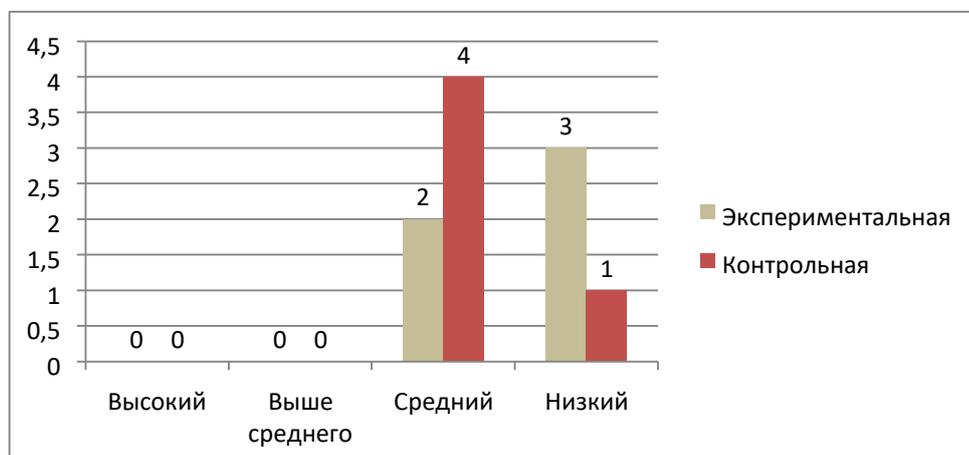


Рисунок 5 - График результатов по уровню артикуляционной моторики дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Высокий уровень слоговой структуры (4 балла) в экспериментальной группе не показал не один ребёнок, уровень слоговой структуры выше

среднего (3 балла) выявили у 20% детей, средний уровень слоговой структуры у 60% детей, низкий уровень слоговой структуры у 20% детей.

Высокий уровень слоговой структуры (4 балла) в контрольной группе, как и в экспериментальной не обнаружили у детей, уровень слоговой структуры выше среднего (3 балла) показали 40% детей, средний уровень слоговой структуры – 40% детей, низкий уровень слоговой структуры – 20% детей (рис. 6).

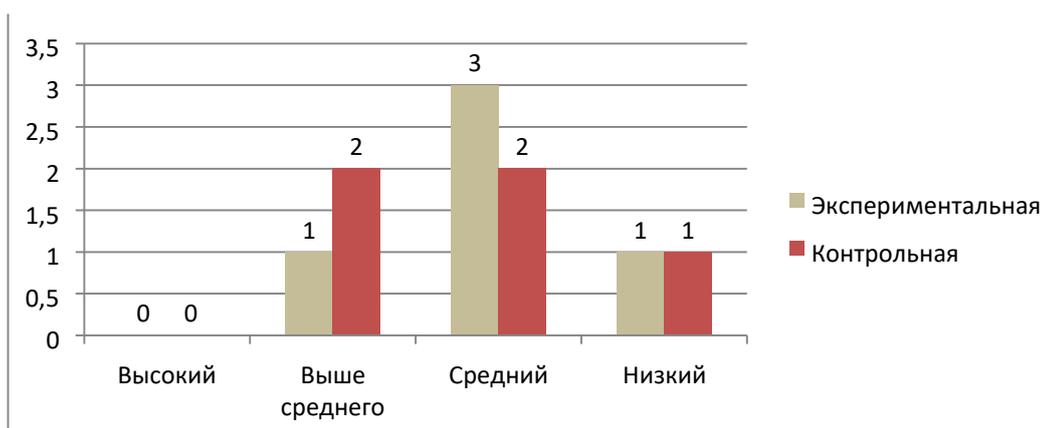


Рисунок 6 - График результатов по уровню слоговой структуры дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Высокий уровень (4 балла) и уровень выше среднего (3 балла) звукопроизношения в экспериментальной группе никто не продемонстрировал, средний уровень звукопроизношения показали 60% детей, низкий уровень звукопроизношения – 40% детей.

Высокий уровень звукопроизношения (4 балла) в контрольной группе никто из детей не показал, уровень звукопроизношения выше среднего (3 балла) обнаружили у 20% детей, средний уровень звукопроизношения у 60% детей, низкий уровень звукопроизношения у 20% детей (рис. 7).

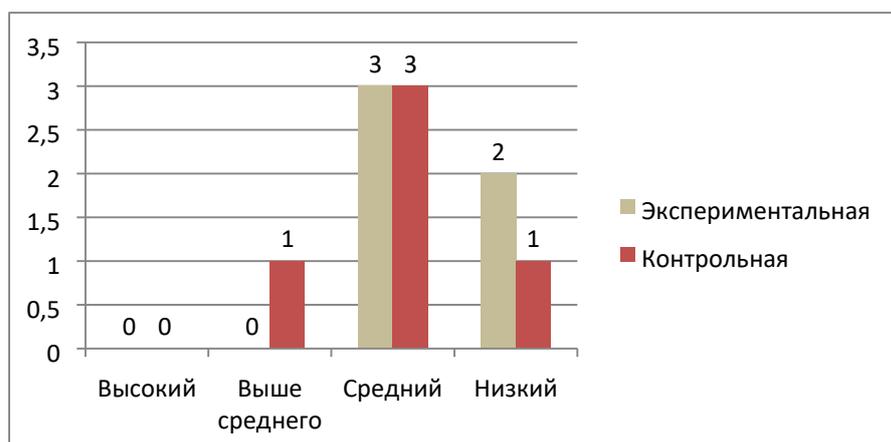


Рисунок 7 - График результатов по уровню звукопроизношения дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Высокий уровень (4 балла) результаты выше среднего (3 балла) грамматического строя речи и словоизменения в экспериментальной группе не показали ни один ребёнок, средний уровень грамматического строя речи и словоизменения выявили у 60% детей, низкий уровень грамматического строя речи и словоизменения у 40% детей.

Высокий уровень (4 балла) и уровень выше среднего (3 балла) грамматического строя речи и словоизменения в контрольной группе также никто не продемонстрировал из детей, средний уровень грамматического строя речи и словоизменения показали 60% детей, низкий уровень грамматического строя речи и словоизменения – 40% детей (рис. 8).

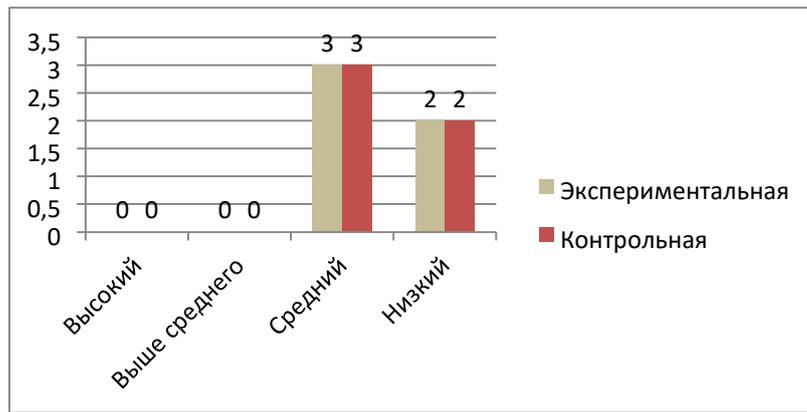


Рисунок 8 - График результатов по уровню грамматического строя речи дошкольников с ЗПР и словоизменения на констатирующем этапе исследования

Высокий уровень словаря и навыков словообразования (4 балла) в экспериментальной группе не выявили ни у одного ребёнка, уровень словаря и навыков словообразования выше среднего (3 балла) обнаружили у 40% детей, средний уровень словаря и навыков словообразования у 40% детей, низкий уровень словаря и навыков словообразования у 20% детей.

Высокий уровень словаря и навыков словообразования (4 балла) в контрольной группе также никто не показал из детей, уровень словаря и навыков словообразования выше среднего (3 балла) продемонстрировали 40% детей, средний уровень словаря и навыков словообразования – 40% детей, низкий уровень словаря и навыков словообразования – 20% детей (рис. 9).



Рисунок 9 - График результатов по уровню словаря и навыков словообразования дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Высокий уровень связной речи (4 балла) в экспериментальной группе выявили у 40% детей, уровень связной речи выше среднего (3 балла) у 60% детей, средний и низкий уровень связной речи не показал никто из детей.

Высокий уровень связной речи (4 балла) в контрольной группе показали 60% детей, уровень связной речи выше среднего (3 балла) – 40% детей, средний и низкий уровень связной речи также как и в экспериментальной группе не показал никто из детей (рис. 10).

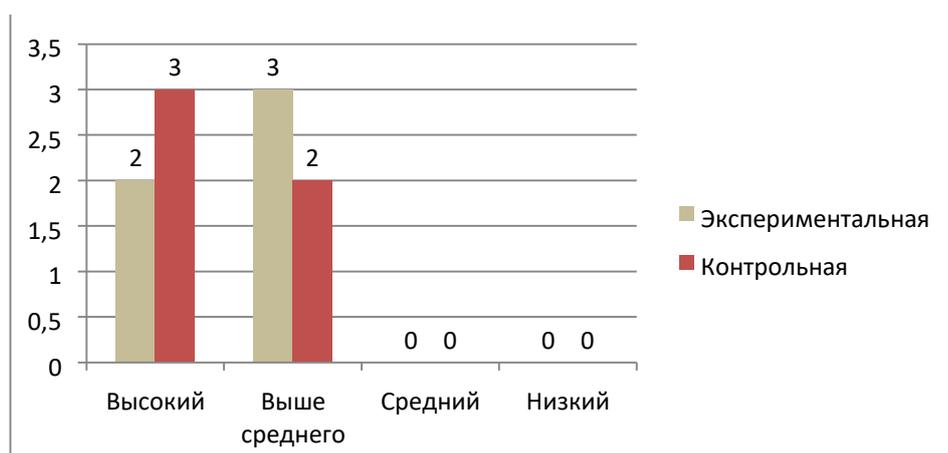


Рисунок 10 - График результаты по уровню связной дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Для сравнения результатов на констатирующем этапе по развитию речи между группами нами были рассчитаны средние значения в группах и сравнены между собой (табл. 2).

Как видим из таблицы 2, результаты в группах на констатирующем этапе исследования оказались практически идентичными:

Таблица 2 - Результаты в группах на констатирующем этапе исследования

Группа	Общее звучание речи:					Состояние фонематического анализа и синтеза, баллы	Исследование артикуляционной моторики, баллы	Обследование слоговой структуры, баллы	Исследование звукопроизношения, баллы	Исследование грамматического строя речи и словоизменения, баллы	Исследование словаря и навыков словообразования, баллы	Исследование связанной речи, баллы
	Темп, баллы	Голос, баллы	Дыхание, баллы	Разборчивость, баллы	Итого, баллы							
Э	1,80	2,20	2,60	1,60	2,18	1,60	1,40	2	1,60	1,60	2,20	3,40
К	1,80	2,80	2,40	1,80	2,60	1,80	1,80	2,20	2	1,80	2,20	3,60

Э – экспериментальная группа;

К – контрольная группа;

По общему звучанию речи результаты контрольной группы больше на 16%, по уровню фонематического анализа и синтеза на 11%, по артикуляционной моторике результат оказался выше на 22%, по слоговой структуре лучше на 9%, по звукопроизношению результат выше на 20%, по грамматическому строю речи на 11%, по уровню словаря и навыков словообразования результаты оказались идентичными, по уровню связной речи результат улучшился на 5%.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования нами были получены практически идентичные результаты. Для того, чтобы подтвердить вышесказанное, нами была проведена статистическая обработка данных при помощи U-критерия Манна-Уитни. Результаты предоставлены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты статистической обработки данных на констатирующем этапе исследования

	Общее звучание речи:					Состояние фонематического анализа и синтеза, баллы	Исследование артикуляционной моторики, баллы	Обследование слоговой структуры, баллы	Исследование звукопроизношения, баллы	Исследование грамматического строя речи и словоизменения, баллы	Исследование словаря и навыков словообразования, баллы	Исследование связанной речи, баллы
	Темп, баллы	Голос, баллы	Дыхание, баллы	Разборчивость, баллы	Итого, баллы							
Укритерий	12,5	7,5	11,5	6,5	6,5	10	7,5	10,5	8,5	11,5	12,5	10

Как видим из таблицы 3, получили отсутствие значимых различий по результатам констатирующего этапа исследования.

Таким образом, в результате проведенного исследования на констатирующем этапе нами выяснено, что в исследуемых группах уровень речевого развития находится на неудовлетворительном уровне, что указывает на необходимость проведения коррекции в обеих исследуемых группах. Так же нами были получены практически идентичные результаты по развитию речи между экспериментальной и контрольной, что свидетельствует о высокой достоверности исследования.

2.2 Методика коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ.

В первой главе диссертационного исследования мы рассматривали теоретические аспекты коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ и выделили ряд условий, необходимых для их развития:

1. Создание ситуации успеха во время логопедического занятия;
2. Учет индивидуально - психологических особенностей детей данного возраста с ЗПР;
3. Целесообразность сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы на занятиях для реализации принципа коммуникативно-деятельностного подхода.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы была разработана методика коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ. Разработка данной методики осуществлялась нами в соответствии с положениями основной гипотезы,

задачами, этапами исследования, которые представлены во введении к данной работе, а также результатами эксперимента.

В процессе коррекционно-логопедического процесса решаются следующие задачи:

1. Раннее выявление и своевременное предупреждение речевых нарушений;
2. Преодоление недостатков в речевом развитии;
3. Воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения и развитие слухового восприятия;
4. Нормализация звукопроизношения и слоговой структуры слова;
5. Развитие навыков звукового анализа и синтеза;
6. Развитие лексико-грамматических категорий и связной речи (монологической и диалогической речи).

Достижение поставленной цели и решение задач осуществляется с учётом следующих принципов:

1. Принцип природосообразности, т.е. синхронного выравнивания речевого и психического развития детей с нарушениями речи;
2. Онтогенетический принцип, учитывающий закономерности развития детской речи в норме;
3. Принцип индивидуализации, учета возможностей, особенностей развития и потребностей каждого ребенка;
4. Принцип признания каждого ребенка полноправным участником образовательного процесса;
5. Принцип поддержки детской инициативы и формирования познавательных интересов каждого ребенка;

6. Принцип конкретности и доступности учебного материала, соответствия требований, методов, приемов и условия образования индивидуальным и возрастным особенностям детей;

7. Принцип систематичности и взаимосвязи учебного материала;

8. Принцип постепенности подачи учебного материала;

9. Принцип концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп во всех пяти образовательных областях.

10. Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи;

11. Принцип обеспечения активной языковой практики.

В процессе формирующего этапа на экспериментальной группе апробировалась коррекционно-логопедическая работа, основанная на использовании компьютерных программ совместно со стандартными методами логопедического воздействия, с контрольной группой же проводились только логопедические методы коррекции.

Главное значение деятельности педагога состоит в том, чтобы сделать логопедический процесс более интересным, обеспечить каждому ребенку ситуацию успеха. В ситуациях ожидания успеха у дошкольников заключается желание заслужить одобрение взрослых. Если ребенок не будет испытывать успех от деятельности, у него пропадет интерес к логопедическим занятиям. Но так как у дошкольников с ЗПР имеются психологические и физиологические особенности развития, недостаток знаний и умений, слабая саморегуляция, то достижение успеха в любой деятельности затруднено. Поэтому логопеду необходимо подбирать упражнения и задания, которые соответствуют возможностям детей. При этом упражнения и задания не должны быть слишком легкими, не требующими от дошкольников усилий по преодолению трудностей, иначе

их выполнение никак не отразится на повышении самооценки. Логопед должен умело и верно оценивать возможности каждого ребенка с ЗПР.

Реализация ситуации успеха на занятиях у дошкольников с задержкой психического развития можно представить в виде следующих рекомендаций:

1. Перед началом деятельности следует освободить ребенка от психологического зажима.

2. Ситуация успеха должна быть представлена всем многообразием приемов и способов ее создания.

3. Предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а учебные и воспитательные задачи должны усложняться планомерно (шаг за шагом, по мере уверенного выполнения ребенком предыдущего задания).

4. В случае удачного выполнения задания оцениванию подлежит не вся работа в целом, а только одна деталь (составляющая): интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиск и т.д., в чем и заключается истинная заслуга ребенка, его индивидуальность.

5. Ситуация успеха должна осуществляться с учетом индивидуальнотипологических, возрастных и психологических особенностей и возможностей каждого ребенка при организации познавательной деятельности.

6. Логопед должен верить в ученика, в его возможности и способности, в оптимистическую перспективу его развития.

7. Предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого необходимо, чтобы она скрывала в себе элементы творчества как созидательного усилия.

8. Затраченные ребенком усилия непременно должны быть оценены логопедом, а ребенок должен быть уверен в своих возможностях и способностях.

Приведем примеры упражнений, которые можно использовать на занятиях дошкольников с ЗПР для создания успеха.

1. Упражнение «Дерево Радости».

Материалы: лист бумаги каждому, фломастеры или цветную бумагу (будет ярче).

Ход упражнения. Логопед предлагает детям вырастить в кабинете дерево Радости. У каждого на этом дереве будет по веточке. Если день был наполнен плодотворной работой, ребята были активны на уроке, была радость от достигнутых результатов, не было замечаний за поведение, то у тех детей на веточках появляются то почка, то листочек, то бутон, то цветок, то плоды.

Это упражнение долговременное, рассчитано на несколько месяцев. В результате в кабинете может вырасти очень интересное дерево, которое поможет сделать выводы и о многом задуматься.

Целью формирующего эксперимента явилось развитие речевой моторики, звукопроизношения, фонематического слуха при использовании логопедических игр, «Игры для тигры», «Веселые игры для развития речи и слуха» И. Гороховой и «Развитие речи» Л.Е. Шевченко.

Нами были проанализированы различные логопедические программы, мы модифицировали основные блоки и модули по которым выстраивалась работа с ребенком и добавили некоторые разделы, которые на наш взгляд являются достаточно значимыми для работы с детьми по коррекции звукопроизношения и развития фонематического слуха с использованием компьютерных программ.

Нами были выстроены следующие модули к блоку «Развитие фонематического слуха»:

На коррекцию и развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста с ЗПР направлены упражнения раздела «Фонетика» компьютерной программы «Игры для Тигры». Упражнения модуля «Звуки» позволяют работать над развитием неречевого слухового гнозиса, являющегося основой для формирования и развития фонематического слуха. Коррекционная работа с их использованием направлена на преодоление слуховой агнозии у дошкольников с ЗПР. Работа по развитию неречевого слухового гнозиса проводится в следующей последовательности:

1. Развитие слухового внимания, определение и дифференциация звучания музыкальных инструментов,
2. Определение и дифференциация звучания голосов животных,
3. Дифференциация звучания одного и того же звука с различной интонационной и эмоциональной окраской.

Для этого используются 4 компьютерных упражнения:

1. Упражнение «Музыка». Позволяет развивать слуховой гнозис на основе звучания музыкальных инструментов, а также слуховое и зрительное внимание и восприятие.

Ход упражнения: Ребенку предлагается прослушать звучание представленных музыкальных инструментов. Для привлечения зрительного и слухового внимания ребенка в момент звучания их изображение выделяется на экране подсвеченным контуром. Таким образом, достигается визуализация аудиоинформации, предоставляемой с помощью компьютера. Затем звучит один из музыкальных инструментов (последовательность звучания произвольная и задается программой). В процессе выполнения

задания ребенок должен определить, какой инструмент прозвучал в настоящий момент. Если задание выполнено правильно, то тигренок хвалит ребенка и в подтверждение правильного выбора контур изображения подсвечивается. Если задание не выполнено, то тигренок советует повторить попытку.

2. Упражнение «Цирк». Позволяет развивать неречевой слуховой гнозис на основе звучания голосов животных, слуховое и зрительное внимание и восприятие.

Ход упражнения и принцип выполнения задания аналогичны предыдущему.

3. Упражнение «Звук А». Позволяет развивать неречевой слуховой гнозис, работать над интонационной выразительностью речи.

Ход упражнения: Ребенку предлагается прослушать как произносится звук А разными людьми в разных жизненных ситуациях. Для привлечения зрительного и слухового внимания ребенка в момент звучания их изображение выделяется на экране подсвеченным контуром. Затем звучит один из вариантов, который нужно определить ребенку.

(последовательность звучания произвольная и задается программой).

4. Упражнение «Звук О» - аналогично предыдущему упражнению.

Модуль «Слова» в разделе «Фонематика» направлен на развитие у дошкольников способности выделения заданного звука на материале слов.

Следующий блок «Развитие звукопроизношения» позволяет развивать моторные свойства органов артикуляции и двигательное звено речевой системы. В основе блока лежит показ профилей артикуляции звуков речи.

На этапе постановки звуков используется раздел «Звукопроизношение» компьютерной программы «Игры для Тигры».

Упражнения этого раздела способствуют проведению коррекционной работы, направленной на преодоление следующих дефектов произношения: межзубного сигматизма свистящих, бокового сигматизма свистящих, губно-зубного ламбдацизма, межзубного ламбдацизма, губнозубного сигматизма шипящих, бокового сигматизма шипящих, произношения шипящих из нижнего положения, велярного ротацизма одноударного произношения звука «Р». Программа «Игры для Тигры» позволяет работать над формированием правильных артикуляционных укладов в двух режимах: мультипликационном и схематичном. Для более детального и полного изучения положения органов артикуляции при произношении заданных звуков предусмотрена возможность смены мультипликационного изображения артикуляции звуков на изображение профилей артикуляции. Начинаем работу с мультипликационного варианта, а затем переходим к схематичному изображению. Смена режима работы в пределах одного упражнения постепенно формирует у ребенка представления о правильном положении органов артикуляции при произношении данного звука. В процессе работы с упражнениями данного блока ребенок оценивает положение органов артикуляции при произнесении изучаемого звука, а с помощью логопеда определяет, как добиться правильной артикуляции, и воспроизвести ее.

Упражнения раздела «Лексика» компьютерной программы «Игры для Тигры» направлены на преодоление недостатков языкового развития дошкольников с ЗПР. Они помогают работать над расширением пассивного словаря, формированием и развитием структуры значения слова, введением слова в систему лексических связей, формированием грамматического значения слова, развитием коммуникативных навыков.

1. Упражнение «Разложи предметы» направлено на обогащение и структурирование словаря имен существительных, усвоение лексикосемантического значения обобщающих слов, способности классификации предметов по категориям.

Ход упражнения: Ребенку предлагается разложить предметы по шкафам. В процессе выполнения задания он должен распределить предлагаемые предметные картинки на две группы (овощи-фрукты, дикие животные-домашние животные, насекомые-птицы, цветы-деревья, рабочие инструменты-музыкальные инструменты, посуда-мебель, обувь-одежда, строительная техника-пассажирский транспорт). Если задание выполнено верно, тигренок хвалит ребенка, если — нет, то советует повторить еще раз.

2. Упражнение «Четвертый лишний» направлено на обогащение словаря имен существительных, усвоение лексико-семантического значения обобщающих слов, способности классификации предметов по категориям, операции обобщения и исключения.

Ход упражнения: Из четырех картинок ребенку предлагается выбрать и исключить одну лишнюю. (лексические темы те же, что и в упражнении «Разложи предметы»). Если задание выполнено верно, то тигренок хвалит ребенка, и выбранная картинка обводится цветной рамкой. В качестве сюрприза в левой части экрана появляется вишенка. Если задание выполнено не верно, то тигренок подбадривает ребенка и в левой части экрана появляется вишневая косточка. Ряд вишенок и косточек является оценочной шкалой и указывает количество правильных и неправильных ответов.

3. Упражнение «Найди четвертого» - направлено на обогащение словаря имен существительных, усвоение лексико-семантического

значения слов, развитие способности классификации предметов по категориям, операций обобщения и дополнения.

Ход упражнения: Ребенку предлагается построить башенку из кубиков, но так, чтобы картинки на кубиках относились к одной тематической группе. Для этого во время выполнения задания ему необходимо дополнить смысловой ряд, подобрав кубик с подходящей картинкой. Для осуществления выбора в нижней части экрана расположены изображения трех кубиков с картинками, одна из которых дополняет смысловой ряд. При правильном выполнении задания выбранная картинка-кубик занимает свое место в смысловом ряду, и башня из кубиков строится. При неправильном — тигренок советует попробовать еще раз.

4. Упражнение «Признаки» - позволяет работать над усвоением лексической валентности слов (имен прилагательных), структурной организацией словаря ребенка. В ходе упражнения ребенку предлагается выбрать и указать предметы, обладающие заданным признаком. В процессе выполнения задания рекомендуется составить словосочетания с использованием имен прилагательных и имен существительных («большое дерево», «большой слон» и т.д.) и произвести выбор необходимых картинок. Если задание выполнено верно, то выбранная картинка соединится с центральной цветной веревочкой и тигренок похвалит ребенка. Если задание выполнено неверно, он советует повторить попытку. В результате ключевая картинка соединяется с несколькими полярными. Таким образом, на экране компьютера визуализируется связь ядерного слова с полярными, при этом структурируется и активизируется словарь ребенка по теме «Признаки» по противопоставленным категориям (сладкое-горькое, большое-маленькое, и т.д.), формируется умение построения и использования в речи простых грамматических конструкций.

Подготовленные в виде мультимедийной презентации материалы по проведению артикуляционной гимнастики или автоматизации звуков были предложены родителям вместо традиционных рекомендаций. Такой способ выполнения рекомендаций логопеда вызывал интерес не только детей, но и родителей, которые более усердно стали стимулировать детей к выполнению домашнего задания.

Работа воспитателя по заданию логопеда проводилась ежедневно, один день в неделю — работа воспитателя проводилась с использованием логопедического аудио диска «Учимся говорить правильно», компьютерных игр «Малышам о звуках» и «Игры для Тигры».

Индивидуальные и подгрупповые (2чел.) занятия проводились в первой половине дня. Продолжительность разовой работы на компьютере для детей 6-7 лет составляла 15 минут (СанПиН 2.4.1.2660-10. 12.21 — Гигиенические условия организации учебных занятий с применением компьютеров, 2010).

Каждое занятие с использованием компьютера являлось комплексным, то есть представляло собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным возможностям и образовательным потребностям ребенка.

Оно включало в себя 3 основных этапа:

1.Подготовительный этап. Этот этап был направлен на эмоциональную и физическую подготовку ребенка к использованию компьютерных упражнений в процессе занятия в соответствии с поставленными коррекционно-образовательными задачами. Так же необходимо создавать ситуации успеха на логопедическом занятии. Проводится гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика для подготовки

зрительного и моторного анализаторов к работе. Ребенок вводится в проблемную ситуацию.

2. Основной этап. Решаются поставленные коррекционнообразовательные задачи, отвечающие целям занятия.

3. Заключительный этап. Необходим для совместной, а затем и самостоятельной оценки ребенком результатов деятельности, снятия эмоционального, зрительного и мышечного напряжения (физкультминутки, включающие комплекс физических и дыхательных упражнений, направленных на расслабление, лицевой и точечный массаж.)

Таким образом, каждое занятие с использованием компьютера являлось комплексным, то есть представляло собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным возможностям и образовательным потребностям ребенка.

2.3 Оценка эффективности методики коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ

После проведения формирующего этапа нами был проведен анализ эффективности методов коррекции речевого недоразвития дошкольников с ЗПР. Для сравнения результатов исследования и оценки эффективности методов коррекции речевого недоразвития дошкольников с ЗПР нами были рассчитаны средние значения по изученным параметрам и был рассчитан Критерий Стьюдента для несвязных выборок для оценки значимости сдвигов в группах. Табл. 4.

Таблица 4 - Сравнение результатов на контрольном этапе исследования

Параметр	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Среднее значение	Критерий Стьюдента для несвязных выборок	Вывод об уровне значимости сдвигов	Среднее значение	Критерий Стьюдента для несвязных выборок	Вывод об уровне значимости сдвигов
Общее звучание речи	4 2	2,0**	01 0	2 2	5 1, 0	-
Фонематический анализ и синтез	2 3	5* 2	05 0	3	2* 3	05 0
Артикуляционная моторика	2 3	3,6**	01 0	4 2	9* 2	05 0
Слоговая структура	4 2	9* 2	05 0	8 1,	0	-
Звукопроизношение	8 2	6* 2	05 0	2	4**	01 0
Словарь и навыки словообразования	6 2	9* 1,	05 0	6 1,	9 0	-
Связная речь	8 3	2* 3	05 0	4 3,	6* 2	05 0

Где * – степень достоверности 0,05

** - степень достоверности 0.01

В контрольной группе произошли изменения со значительно высокой степенью достоверности (0,05) по параметрам фонематический анализ и синтез, артикуляционная моторика и связная речь; и с незначительно высокой степенью достоверности (0,01) по параметрам общее звучание речи и звукопроизношение. При этом не было обнаружено значимых изменений по следующим параметрам: слоговая структура, навыки словообразования. В результате проведения контрольного этапа исследования нами выяснено, что в результате применения традиционных методов логопедических коррекции наблюдается развитие речи у дошкольников с ЗПР. Однако в случае комплексной коррекции с применением компьютерных программ наблюдается более эффективное развитие речи у дошкольников с ЗПР. В результате апробации методики с применением компьютерных программ в экспериментальной группе. У детей было зафиксировано более устойчивое эмоциональное состояние, снизился уровень агрессивности и тревожности.

Влияние логопедических и психологических методов коррекции на личностные особенности детей были подтверждены ранее исследованиями (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова). В нашем исследовании мы так же подтвердили то, что применение комплексной программы логопедических и психологических методов, а также компьютерных программ позволяет более успешно корректировать уровень развития речи у дошкольников с ЗПР: комплекс методов более эффективен для развития артикуляционной моторики, фонематического анализа и синтеза, а также для психического развития.

Следовательно, по результатам исследования можем сделать следующие выводы:

1. Традиционные методы логопедической коррекции позволяют улучшать развитие речи дошкольников с ЗПР.

2. Совокупность традиционных методов коррекции недоразвития речи дошкольников с ЗПР в сочетании с применением компьютерных программ позволяют более эффективно улучшать развитие речи дошкольников с ЗПР.

В случае использования в качестве дополнительных новых методов коррекции компьютерных программ вместе с традиционными логопедическими методами мы получили значительно более высокие показатели развития речи дошкольников с ЗПР. На основании проведенных исследований коррекции, недоразвития речи дошкольников с ЗПР, эффективности коррекционной работы способствовали следующие условия:

1. Создание ситуации успеха во время логопедического занятия;
2. Учет индивидуально - психологических особенностей детей данного возраста с ЗПР;
3. Целесообразность сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы на занятиях для реализации принципа коммуникативно-деятельностного подхода.

Выводы по второй главе

В результате проведенного исследования на констатирующем этапе нами выяснено, что в исследуемых группах уровень речевого развития находится на неудовлетворительном уровне, что указывает на необходимость проведения коррекции в обеих исследуемых группах. Так

же, нами были получены практически идентичные результаты по развитию речи между экспериментальной и контрольной, что свидетельствует о высокой достоверности исследования.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента, нами была разработана методика коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ, которая определяет ряд условий, необходимых для их развития:

- создание ситуации успеха во время логопедического занятия;
- учет индивидуально - психологических особенностей детей данного возраста с ЗПР;
- целесообразность сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы на занятиях для реализации принципа коммуникативно-деятельностного подхода.

Каждое занятие с использованием компьютера являлось комплексным, то есть представляло собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным возможностям и образовательным потребностям ребенка.

В результате проведения контрольного этапа эксперимента получили, что в случае применения компьютерных средств коррекционного обучения вместе с традиционными логопедическими методами, явное улучшение большего количества параметров развития речи и психического развития дошкольников с ЗПР, нежели в случае коррекции только при помощи традиционных логопедических методов, что говорит о подтверждении нашей гипотезы.

Следовательно, по результатам исследования можем сделать следующие выводы:

1. Традиционные методы логопедической коррекции позволяют улучшать развитие речи дошкольников с ЗПР.

2. Совокупность традиционных методов коррекции недоразвития речи дошкольников с ЗПР в сочетании с применением компьютерных программ позволяют более эффективно улучшать развитие речи дошкольников с ЗПР.

Заключение

Настоящая работа была посвящена изучению средств речевого общения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также разработке методики коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ.

Изучение и обобщение современных теоретических и методологических исследований особенностей формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР показало, что, несмотря на то, что накоплен огромный опыт в области изучения речи детей дошкольного возраста с детей с ЗПР, однако в исследованиях, имеющих непосредственное отношение к детям с речевыми нарушениями, возможности коррекции речи средствами информационно-компьютерных технологий изучены недостаточно. Не изучено, в частности, влияние применения обучающих компьютерных программ на коррекцию речевого развития; не определены психолого-педагогические условия, способствующие развитию речи у детей дошкольного возраста ЗПР с речевыми нарушениями средствами информационно-компьютерных

технологий. Безусловно, такой подход недопустим в силу своей некорректности.

Проведенный анализ литературных данных определил значимость решения данной проблемы для повышения эффективности логопедической работы с детьми с ЗПР. Изучение речевой продукции детей данных категорий позволило нам выявить особенности речевого развития детей с ЗПР и внести коррективы в систему оказания этим детям логопедической помощи.

Аналитическое осмысление научных исследований языка и речи, а также вопросов, связанных с обучением языку и развитием (коррекцией) речи детей дошкольного возраста с ЗПР, позволяет сделать ряд выводов, имеющих важное методологическое значение для нашего исследования.

Речь — это неотъемлемая часть человеческой психики, включающая в себя не только систему языковых знаков, но и те экстралингвистические факторы, которые приводят эту систему в действие, делают ее живой и активной. Вместе с тем речь — это и форма существования сознания, форма обобщенного отражения действительности, орудие мышления. Поэтому большинство исследователей рассматривают речь в психолингвистическом аспекте, обращая внимание на то, что ни речевые исследования, ни процесс обучения языку нельзя рассматривать вне человека, ибо речь является отражением его личности

Подавляющее большинство специалистов в области дефектологии отмечают в качестве основной проблемы при ЗПР трудности в обучении, обусловленные недоразвитием высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи, а также особенностями их эмоционально-волевой сферы. Речевые нарушения детей с ЗПР, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с ЗПР это

проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических, грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

Применение компьютерных программ в логопедической работе значительно сокращает время формирования произносительных навыков, способствует развитию звукослогового анализа и синтеза. Включение компьютерных программ в коррекционно-образовательный процесс позволит максимально дифференцировать и индивидуализировать коррекционные воздействия по преодолению недостатков речи детей с ЗПР.

Однако эффективность применения коррекционно-логопедических программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными методами логопедической коррекции. В процессе такого специального обучения дошкольник с ЗПР исподволь, постепенно овладевает навыками пользователя компьютера, что способствует его интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Результаты формирующего эксперимента показали эффективность методики коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ и возможность ее интеграции в существующую систему оказания помощи детям данной категории.

Обобщая результаты исследования, нами были сформулированы следующие выводы:

1. В основе коммуникативных трудностей у дошкольников с ЗПР лежат трудности формирования лексических, грамматических и фонетикофонематических средств, негативно влияющие на формирование связной речи и специфическим образом отражающиеся в ней.

2. В процессе экспериментального исследования было установлено, что, при внешней схожести речевой продукции у

дошкольников с ЗПР, механизм порождения речевых ошибок различен. В основе трудностей усвоения родного языка у детей с ЗПР лежит когнитивная недостаточность, вследствие которой в первую очередь страдает смысловая организация речи.

3. В результате проведенного исследования на констатирующем этапе нами выяснено, что в исследуемых группах уровень речевого развития находится на неудовлетворительном уровне, что указывает на необходимость проведения коррекции в обеих исследуемых группах. Так же нами были получены практически идентичные результаты по развитию речи между экспериментальной и контрольной, что свидетельствует о высокой достоверности исследования.

4. Учитывая результаты констатирующего эксперимента, нами была разработана методика коррекции речевых нарушений у дошкольников ЗПР с использованием компьютерных программ которая определяет ряд условий, необходимых для их развития:

- создание ситуации успеха во время логопедического занятия;
- учет индивидуально - психологических особенностей детей данного возраста с ЗПР;
- целесообразность сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы на занятиях для реализации принципа коммуникативно-деятельностного подхода.

5. Для результативной деятельности по формированию средств речевого общения необходимо учитывать закономерности усвоения языка ребенком дошкольного возраста и особенности формирования лексических, грамматических, фонетико-фонематических навыков у детей с ЗПР.

6. Результаты контрольного эксперимента показали эффективность методики коррекции речевых нарушений у дошкольников

ЗПР с использованием компьютерных программ. Совокупность традиционных методов коррекции недоразвития речи дошкольников с ЗПР в сочетании с применением компьютерных программ позволяют более эффективно улучшать развитие речи дошкольников с ЗПР.

Полученные результаты подтвердили правомерность гипотезы исследования и положений, выносимых, на защиту решены поставленные задачи, цель исследования достигнута.

Список используемой литературы

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. - М.:ВЛАДОС, 1994. - 125с.
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса: монография / 3-издание, исправленное и дополненное. — М.: ЛКИ, 2008. — 222 с.
3. Баряева, Л.Б. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками / под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. — СПб.: КАРО, 2007. — 256 с.
4. Баряева, Л.Б. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина. — СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. — 144 с.
5. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-

методическое пособие. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; СОЮЗ, 2012. —
— 479 с

6. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). - Москва - Воронеж, Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та; Изд-во: НПО «Модэк», 2002.
7. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. — М.: Гном — Пресс, 1999. — 56 с.
8. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и дошкольников с задержкой психического развития /Т.Н. Волковская — М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им.М.А.Шолохова, 2013. — 210 с.
9. Демьянчук, Р.В. Память у детей с разными формами задержки психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Демьянчук Роман Викторович. — СПб, 2011. — 178 с.
10. Диагностика и коррекция задержки психического развития / Под ред. С.Г. Шевченко. — М.: Аркти, 2011. — 224 с.
11. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. — М.: Школьная Пресса, 2013. — 96 с.
12. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2012. —№ 1. — С. 8–16.
13. Журавлева, Ж.И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.10. / Журавлева Жанна Игоревна. — Нижний Новгород, 2011. — 26 с.
14. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию. — М., 1998. — 40 с.

15. Захарова, Е.А. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.10. / Захарова Екатерина Александровна. — Нижний Новгород, 2011. — 25 с.
16. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития.
— СПб.: Речь, 2007. — 168 с.
17. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. — М.: НПО МОДЕК, 2011. — 432 с.
18. Зорина, С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. / Зорина Светлана Валентиновна. — СПб., 1998. — 254 с.
19. Иванова, О.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Иванова Ольга Владимировна. — СПб. — 2013. — 322 с.
20. Китаева, Н.Н. Особенности коррекции нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.03. / Китаева Наталья Николаевна. — СПб. — 2012. — 193 с.
21. Кондратьева, С.Ю. Обогащение математического словаря дошкольников с задержкой психического развития на модели обучения рассказыванию по картине // Дошкольная педагогика. — 2006. — №1. — С. 42–44.

22. Королевская Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски.
//Дефектология. - 1998. - № 1.с.47-55.
23. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. поиски, подходы //Дефектология. 1994. - № 5.
24. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, В. Зорина — М.: ВЛАДОС, 2013. — 304с.
25. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с ЗПР: пособие для учителей и логопедов. — СПб.: КАРО, 2014. — 176 с.
26. Лебединская, К.С. Задержка психического развития // Детская патопсихология: Хрестоматия: Учеб. пособие для вузов / Сост., [авт. вступ. ст.] Н.Л. Белополюская. — 3-е изд., стер. —М. : Когито-Центр, 2014. — С. 50–63.
27. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. — 208 с.
28. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп.— М: Владос, 2014. — 704 с.
29. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие / Под ред. Е.А. Логиновой — СПб.: Союз, 2013. — 192 с.

30. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). 2-е изд. — М.: Буки Веди, 2013. —
—
200 с.
31. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. 2-ое изд. М.: УРСС, 2007. — 256 с.
32. Люблинская, А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-ов. М.: Просвещение, 1971. — 415 с.
33. Макарова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: методическое пособие. — М.: Айриспресс, 2013. — 160 с.
34. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с ЗПР младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03./Е.В. Мальцева. — М., 1991. — 24 с.
35. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клиникопсихологическая диагностика). — М.: Компенс-центр, 1993. — 198 с.
36. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. — М.: Владос, 1997. — 304 с.
37. Матросова, Т.А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. / Матросова Татьяна Анатольевна.— М., 2006. —205 с.
38. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М.: Педагогика. 1988. - 191 с.
39. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 4-е изд., доп. — М.:

АРКТИ, 2013. — 240 с.

40. Панченко, Т.В. Психолингвистический подход к обучению пересказу текста старших дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Т. В. Панченко // Гуманитарные науки в начале XXI века: межвуз. сб. науч. ст. — Вып. 3. — Якутск, 2007. — С. 85–88.
41. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд. доп. — СПб.: Питер, 2005. — 480 с.
42. Рожкова, Л.А. Особенности ориентировочной реакции как диагностический показатель уровня сформированности нейрофизиологических механизмов внимания и памяти у детей с нарушениями познавательной деятельности / Л.А. Рожкова // Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Под ред. Л.П. Григорьевой. — М.: ИКЦ «Академкнига», 2012. — С. 238–303.
43. Семаго, Н.Я. Психологические характеристики особенностей формирования базовых составляющих познавательной деятельности у детей с отклоняющимся развитием: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10. / Н.Я. Семаго. — М., 2011. — 23 с.
44. Смирнова, И.А. Диагностика нарушений развития речи: учебнометодическое пособие. — СПб.: Детство-пресс, 2007. — 192 с.
45. Собонович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. — М.: Классик Стиль, 2013. — С. 23–27.
46. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психического развития. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 320 с.
47. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Книга для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. — М.:

ВЛАДОС, 2005. — 180 с.

48. Тимофеева Ж.А. О способности детей с нарушением в развитии извлекать информацию из общения с героем компьютерной программы. //Дефектология, 1997, №2, С.41.
49. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2008. — 192 с.
50. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. — М.: Академия, 2012. — 176 с.
51. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
52. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2013. — 189 с.
53. Филичева, Т.Б. Развиваем речь дошкольника. Календарно-тематическое планирование и конспекты логопедических занятий / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. — М., 2012. — 157 с.
54. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ... доктора пед.наук: 13.00.07, 13.00.03. / Филичева Татьяна Борисовна. — М., 2010. — 148 с.

55. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие /Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. — 4е изд. — М.: Айрис-пресс, 2013. — 224 с.
56. Фотекова, Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.04. / Фотекова Татьяна Анатольевна. — М., 2013. — 41 с.
57. Хомская, Е.Д. Нейропсихология. — 4-е издание. — СПб.: Питер, 2005. — 496 с.
58. Чиркина, Г.В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи // Методы обследования нарушений речи у детей / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 4-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2013. — С. 5–35.
59. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина. — М.: Просвещение, 2009. — 271 с.
60. Шевченко, С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Под ред. В.И. Лубовского. — М.: Школьная пресса, 2014. — 120 с.
61. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержек психического развития у детей / С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, А.О. Дробршская и др. — М.: АРКТИ, 2014. — 182 с.
62. Шипилова, Е.В. Основы психологии детей с нарушениями речи. — Волгоград: Перемена, 2009. — 151 с.

63. Шипицына, Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения // Дефектология. — 2012. — № 5. — С. 3–10.
64. Adams, J. Clinical neuropsychology and the Study of learning disorders. — Pediatric Clinics of North America, — 1973. — №20. — P.51–60.
65. Bates, E. Language and context: The Acquisition of Pragmatics. — N.Y., 1976. — 192 p.
66. Bickerton, D. Language and species. Chicago, 1990. — 187 p.
67. Brown, R. Bellugill. Three processes in the child's acquisition of syntax. New direction in the study of language. — Cambridge, 1964. — P. 131–162.
68. Chomsky, N. Current issues in linguistic theory. — The Hague, Houton, 1964. — 140 p.
69. Clark, H.H. Psychology and language. N.Y. Harcourt, Brace & Jovanovich, 1977. — 94 p.
70. Gazzaniga, M.S. Language after section of the cerebral commissure / M.S. Gazzaniga, R.W. Sperry // Brain. — 1967. — Vol.90. — P.131–148.
71. Kirk, S. Psycholinguistic learning disabilities. Diagnosis and remediation/S. Kirk, W. Kirk. — Urbana, — 1971. — 130 p.
72. Sperry, R. Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres. Nobel Lecture. // Biosci Rep. — 1982. — May; 2(5). — P. 265–276.

Приложение

Диагностика на констатирующем этапе исследования

Параметр	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Респонденты		Респонденты	

	Елена	Максим	Денис	Светлан а	Сергей	Средний балл	Констан	Елена	Екатери на	на Алексей	Алексан	др Средний балл
Общее звучание речи	1	2	1	1	3	1,6	1	2	2	1	1	1,4
Фонематический анализ и синтез	2	2	1	3	2	2	2	2	2	1	2	1,8
Артикуляционная моторика	1	3	1	2	1	1,6	1	1	1	2	2	1,4
Слоговая структура	2	1	1	1	2	1,4	1	3	2	2	1	1,8
Звукопроизношение	1	3	2	2	1	1,8	2	1	1	2	1	1,4
Словарь и навыки словообразования	1	1	3	1	2	1,6	1	1	2	1	1	1,2
Связная речь	2	2	3	2	3	2,4	3	3	2	3	3	2,8
Зрительная память	3	3	4	3	2	3	3	2	4	3	1	2,6
Объем внимания	3	2	2	3	2	2,4	3	3	2	3	2	2,6
Концентрация внимания	3	2	3	2	3	2,6	2	3	3	1	1	2
Наглядно-логическое мышление	2	3	1	1	3	2	3	3	1	2	3	2,4
Вербальное мышление	2	2	1	2	3	2	3	2	3	1	1	2
Воображение	3	2	3	3	3	2,8	1	3	3	3	3	2,6
Эмоциональное состояние	1	1	2	1	1	1,2	2	1	1	1	2	1,4
Агрессивность	1	2	2	2	1	1,6	2	2	1	2	1	1,6
Школьная тревожность	3	3	2	3	3	2,8	2	3	3	2	3	2,6
Межличностные отношения	3	2	2	3	1	2,2	3	3	3	2	1	2,4
Самооценка	3	3	3	4	5	3,6	5	5	3	3	2	3,6
Учебная мотивация	3	3	4	2	1	2,6	1	2	4	3	2	2,4
Общая моторика	3	3	2	3	4	3	3	4	3	2	2	2,8
Мелкая моторика	1	1	2	1	2	1,4	1	2	1	2	2	1,6