



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

КАФЕДРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Эффективность современных методов коррекции речевых нарушений у лиц с задержкой психического развития

Выпускная квалификационная работа

по направлению Специальное (дефектологическое) образование

код, направление

Направленность программы бакалавриата/магистратуры

**«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья»**

Работа допущена к защите
« ___ » _____ 20__ г.
зав. кафедрой ОТиДО
(название кафедры)
_____ Беликов В.А.

Выполнил (а):
Студент(ка) группы ЗФ-211/172-2-13л
Исмулина Мария Тимуровна

Научный руководитель:
уч. степень, должность
к.п.н., доцент Лапчинская И.В.

**Челябинск
2016**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 Теоретические основы логопедической коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР	
1.1 Понятие речи. Формирование речи детей.....	8
1.2 Особенности речевого развития дошкольников с ЗПР.....	16
1.3 Современные методы коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР.....	22
1.4 Выводы по 1 главе.....	56
ГЛАВА 2 Экспериментальное исследование применения современных методов коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с детьми с ЗПР	
2.1 Состояние речевого развития у дошкольников с ЗПР.....	58
2.2 Методика коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с дошкольниками с ЗПР	80
2.3 Анализ результативности методики коррекции речи.....	86
2.4 Выводы по 2 главе.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	90
ПРИЛОЖЕНИЕ	96

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе важными задачами в сфере образования считаются вопросы улучшения качества учебно-воспитательного процесса и повышения успеваемости. Их достижение предполагает совершенствование методов учебно-воспитательной работы, поиск новых эффективных способов формирования знаний, которые будут учитывать условия обучения и индивидуальные возможности детей. Особенно актуальной эта проблема становится с планированием внедрения инклюзивного образования и с введением государственных стандартов на все виды образования.

Существующая социально-экономическая обстановка на современном этапе развития нашего общества требует постоянного повышения требований к уровню знаний ребенка.

Постоянно растёт количество детей, которые не могут в течении заданного времени усвоить объем предлагаемой информации и колеблется по разным данным от 20 до 30 % от общего числа детской популяции, из них примерно 50% -это дети с замедленным психическим развитием.

Проблемы в обучении, которые возникают еще в подготовительной группе детского сада, влияют на последующую успеваемость ребенка, так как он не овладевает необходимыми навыками для усвоения всё возрастающего количества знаний и проведения умственных операций.

Замедленное психическое развитие часто осложняется речевыми нарушениями, что препятствует способности к познанию, так как речь является важнейшей психической функцией. Нарушение речи мешает самоорганизации, духовному совершенствованию, переработке, использованию информации. Также данные нарушения мешают установлению естественных связей с ровесниками и социальной адаптации.

Такие дети не справляются с растущим объемом знаний и как следствие в дальнейшем выпадают из процесса обучения.

Очень важно своевременно заметить нарушения в развитии , устранить и минимизировать их последствия.

Традиционная система дошкольного образования в России предусматривала кроме детских садов общеразвивающего вида, предусмотренных для всех детей, в нашей стране есть детские сады которые занимаются обучением, воспитанием и социальной адаптацией этой категории детей – это центры развития ребенка, детские сады комбинированного вида (включают в себя несколько разных групп: общеобразовательных, компенсирующих, оздоровительных, а также в разном сочетании), детские сады компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции. Несмотря на это среди детей, отстающих от программы встречаются дети с педагогической запущенностью, задержкой психического развития с речевыми нарушениями. Очевидно, что дети с замедленным психическим развитием, тем более с речевыми нарушениями не смогут усваивать программу, предназначенную для нормально развивающихся детей так как она дается на более сложном речевом уровне. Дети элементарно недопонимают данные им инструкции и пояснения.

Нарушения речи у дошкольников с замедленным психическим развитием в дальнейшем будут приводить к проблемам чтения и письма, к моменту школьного обучения будут затруднять усвоение программы по русскому языку, может приводить к нарушению формирования языковых процессов анализа и синтеза, а также к недопониманию программного материала и по другим предметам, что в свою очередь будет мешать и полноценному формированию их личности.

Учитывая это, важно как можно раньше увидеть нарушения в развитии детей! Изучение и своевременная коррекция речевых нарушений у детей с ЗПР именно в дошкольном возрасте и является фундаментом, необходимым подготовки этих детей к дальнейшему обучению и представляет столь актуальную проблему.

Объект исследования – процесс речевого развития дошкольников с ЗПР.

Предмет исследования – методика коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с дошкольниками с ЗПР.

Цель исследования – выявить эффективность применения методики коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с дошкольниками с ЗПР.

К достижению поставленной цели ведет последовательное решение следующих **задач**:

- Раскрыть содержание понятия речи. Рассмотреть особенности формирования речи у детей;
- Изучить особенности речевого развития дошкольников с ЗПР;
- Выявить современные методы коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР;
- Определить состояние речевого развития у дошкольников с ЗПР;
- Предложить методику применения современных методов коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с дошкольниками с ЗПР;
- Провести анализ результативности методики.

Гипотеза исследования – применение методов, побуждающих познавательную активность, содержащих элементы игры, воздействующих на все компоненты языковой системы, (включая методы, активизирующие работу различных отделов мозга), а также комплексный подход в работе логопеда-дефектолога с детьми с ЗПР окажет положительное влияние на их речевое развитие.

В качестве **теоретико-методологической основы исследования** выступили следующие исследования:

- В области исследования особенностей детей с нарушением речи работы таких авторов, как Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Е.В Ковалёва, Л.С Вакуленко , Р.И Лалаева , Р.Д. Триггер, И.Д. Кононекова, Е.С. Слепович, Г.В Фадина, Е. В. Мальцева , В.И Лубовский и др..

- В области изучения методов работы с детьми с ЗПР, имеющими нарушения речи, методологические положения о закономерностях развития высших психических функций, разработанные Л.С. Выготским, и представлениях о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе, развитых в трудах А.Р. Лурии. Учитывались результаты исследований, касающиеся этиологии, патогенеза, симптоматики, структуры нарушений речевой деятельности при ЗПР (Н.Н. Волоскова, Г.Г. Голубева, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Т.А. Фотекова и др.).

В процессе работы над выпускной работой были использованы **методы исследования:**

- метод сбора теоретической информации: анализ, сравнение, обобщение и систематизация научных представлений по теме исследования.

- метод сбора эмпирической информации: наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности детей, формирующий эксперимент (в форме организованных коррекционно-развивающих занятий с детьми) констатирующий и контрольный эксперименты, методы качественного и количественного анализа данных.

База исследования - «Центр развития ребёнка» - детский сад «Курай» городского округа г. Сибай Республики Башкортостан.

Новизна исследования. В работе проведено исследование влияния эффективности применения методики коррекции речи на психологическое и речевое развитие детей с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования. В выпускной работе обобщена и систематизирована информация по применению методов коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с детьми с ЗПР. Данные исследования упрощают дальнейшее исследование и развитие, совершенствование системы реабилитации и абилитации детей ЗПР с речевыми нарушениями.

Практическая значимость исследования. Научно-методические материалы разработанные в ходе исследования, позволяет развивать у детей речемыслительную деятельность, формировать моторно-двигательную сферу, совершенствовать коммуникативные умения, упражнять в употреблении различных частей речи.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается методологией исходных теоретических положений; обоснованностью поставленной в работе проблемы; применением комплекса методов исследования; адекватных его целям и задачам; соотношением количественного и качественного анализа материалов; взаимосвязанностью результатов, полученных автором на разных этапах исследования; личным опытом работы диссертанта, приобретенным в педагогической деятельности.

Структура исследования – работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены его цель, объект, предмет, гипотезы и задачи.

В первой главе рассмотрены особенности речевого развития дошкольников с ЗПР и возможные методы психокоррекционной работы с ними.

Во второй главе представлено опытно-экспериментальное исследование коррекции речевых и психических отклонений у детей дошкольного возраста с использованием современных методов коррекции речи. Представлен анализ результатов опытной работы.

В заключении содержатся выводы исследования.

ГЛАВА 1 Теоретические основы логопедической коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР

1.1 Понятие речи. Формирование речи детей

Чтобы иметь представление о формировании речи у детей, нужно разобраться с определениями понятий «язык» и «речь».

Речевая деятельность реализуется в её основных видах: слушание (аудирование), говорение (произношение), чтение, письмо (письменная речь). Эти виды являются основными для взаимодействия человека в процессе вербального общения.

Речь занимает центральное место в процессе психического развития ребенка и внутренне связана с развитием мышления и сознания в целом. Речь имеет multifunctional характер. Она является средством общения, интеллектуальную, индикативную (средство указания на предмет)[1].

Речь как средство общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника. Речь — это язык в действии. Язык — система знаков, включающая слова с их значениями и синтаксис — набор правил, по которым строятся предложения [2].

Различают четыре вида речевых умений: умение говорить, умение аудировать — для устной речи, умение писать и читать — для письменной речи.

Компонентами лингвистической способности являются:

- ярко выраженная вербальная память, проявляющаяся в быстром образовании вербальных ассоциаций;
- быстрота и легкость образования функционально - лингвистических обобщений, выражающихся в формировании «чувства правильности речи».

Различают две формы речи: внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь включает следующие виды: устную (диалогическую и монологическую) и письменную.

В зависимости от количества участников речи устная речь может быть диалогической и монологической[3].

Диалогическая речь – психологически наиболее простая и естественная форма речи – возникает при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и стоит в основном в обмене репликами.

Реплика - ответ, возражение, замечание на слова собеседника – отличается краткостью, наличием вопросительных и побудительных предложений, синтаксически неразвернутых конструкций.

Отличительными чертами диалогической речи являются:

- Эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса;
- Ситуативность, т.е. предмет или тема обсуждения существуют в совместной деятельности или непосредственно воспринимаются.

Диалог поддерживается собеседниками с помощью уточняющих вопросов, изменения ситуации и намерений говорящих. Целенаправленный диалог, связанный одной темой, называется *беседой*. Участники беседы обсуждают или выясняют определенную проблему с помощью специально подобранных вопросов.

Монологическая речь - последовательное связное изложение одним лицом определенной системы знаний или события. Для монологической речи характерны последовательность и доказательность, которые обеспечивают связность мысли, грамматически правильное оформление, выразительность голосовых средств. Монологическая речь сложнее диалогической по содержанию и языковому оформлению и всегда предполагает достаточно высокий уровень говорящего.

Письменная речь – это графически оформленная речь, выполненная в буквенном выражении. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звуко–буквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать свои мысли,

анализировать написанное и совершенствовать форму выражения . Полноценное усвоение письма и письменной речи тесно с уровнем развития устной речи[1]. В период овладения устной речью у ребенка - дошкольника происходят неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые создают готовность к овладению письмом в школьном возрасте (Р.Е. Левина).

Внутренняя речь (импрессивная) отличается по своей структуре свернутостью, отсутствием второстепенных членов предложения и формируется на основе внешней, является одним из механизмов мышления. Перевод внешней речи во внутреннюю наблюдается у ребенка в возрасте около 3 лет, когда он начинает рассуждать вслух и планировать в речи свои действия. Постепенно такое проговаривание редуцируется и начинает протекать во внутренней речи.

С помощью внутренней речи осуществляется процесс превращения мысли в речь и подготовка речевого высказывания. Подготовка проходит несколько стадий. Исходным для подготовки каждого речевого высказывания является мотив или замысел, который известен говорящему лишь в самых общих чертах. Затем в процессе превращения мысли в высказывание наступает стадия внутренней речи, которая характеризуется наличием семантических представлений, отражающих наиболее существенное ее содержание. Далее из большего числа потенциальных смысловых связей выделяются самые необходимые и происходит выбор соответствующих синтаксических структур[4].

На этой основе строится внешнее высказывание или экспрессивная речь.

Экспрессивная речь - высказывание посредством языка, которое начинается с замысла(программы) , затем проходит внутреннюю стадию речи и только затем переходит в стадию внешнего речевого высказывания[5].

Центральным вопросом концепции Л. С. Выготского является отношение мысли к слову. Л. С. Выготский рассматривал слово как единство

звука и значения, которому присущи все признаки, свойственные речевому мышлению в целом.

В процессе развития речи и мышления можно выделить «доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи».

С одной стороны, еще до начала формирования речи проявляются зачатки интеллектуальных реакций. С другой – наблюдаются доинтеллектуальные корни речи (крик, гуление, лепет).

Таким образом, до определенного периода линии развития мышления и речи проходят как бы независимо друг от друга. Однако в период около двух лет «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор отдельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека... Ребенок как бы открывает символическую функцию речи». Однако «для того, чтобы «открыть» речь, надо мыслить». Начиная с того периода речь выполняет и интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым.

Однако «речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи». Определенные формы мышления не имеют непосредственной связи с речью, например, инструментальное и техническое мышление (практический интеллект). Вместе с тем, не все виды речевой деятельности человека можно отнести к речевому мышлению, например, к нему не относится повторение фраз или заученных стихотворений.

Л.С. Выготский делает вывод о том, что «слияние мышления и речи есть частичное явление, имеющее силу и значение только в приложении к области речевого мышления, в то время как другие области неречевого мышления остаются только под отдаленным, но непосредственным влиянием этого слияния и прямо не состоят с ним ни в какой причинной связи»[6].

Возрастные особенности формирования речи. Современное общество с каждым годом все больше ужесточает требования не только в отношении взрослых, но и в отношении детей – постоянно растет количество

знаний, которые необходимо им передать. Для адаптации детей необходимо оказывать детям помощь в решении сложнейших задач, которые ожидают их. Для этого необходимо полноценное и своевременное формирование у них речи, что является основным условием для дальнейшего успешного обучения. Именно благодаря речи мы выражаем свои мысли, а также развивается отвлеченное мышление[7].

Овладение языком – длительный, многоступенчатый процесс развития языковой способности, когда в результате переработки и упорядочения речевого опыта у ребенка складывается несколько последовательно сменяющих друг друга временных языковых систем, соответствующих уровню его когнитивного развития и обеспечивающих реализацию его коммуникативных потребностей. Эти временные языковые системы формируют в совокупности некоторые этапы освоения языка. Установление этих этапов – важная задача лингвистики детской речи[8].

<p>9,5 мес- 1год 6 мес</p>	<p>Слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, те-тя, ам-ам (есть) и т.д.</p> <p>Звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), муу (корова) и т.п.</p> <p>Все существительные в И.п. в ед.ч.</p>
<p>1 год 6 мес. -1 год 8 мес.</p>	<p>Попытки связать слова в фразу (мама , дай!). Усваивается повелительное наклонение глаголов («иди», «дай-дай», и т.п.), поскольку оно выражает желание ребенка и имеет для него важное значение.</p>
<p>1год 8 мес.- 1год 10 мес.</p>	<p>Появляются формы множественно числа (так как разница между одним предметом несколькими очень наглядна).</p>

<p>1 год мес.-2 года</p>	<p>10</p> <p>Словарь доходит до 300 слов. Имена существительные составляют приблизительно 63%, глаголы- 23%, другие части речи-14%. Союзов нет. От года 6 мес. до 2 лет- первый период вопросов «Что это?».</p> <p>Появляются те грамматические формы, которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству (падежи), во времени (глагольные времена). Сначала появляется винительный падеж, затем Р.п., Д.п., Т.п. и П.п.. Однако полное овладение падежными формами происходит значительно позже.</p>
<p>3-й год</p>	<p>Появляются многословные фразы, придаточные предложения; к концу года - соединительные союзы и местоимения.</p>
<p>4-5 лет</p>	<p>Условная форма придаточных предложений. Длинные фразы. Монологи. Заключительная фраза в развитии языка. Второй период вопросов «Почему?».</p>

[8]

В младшем дошкольном возрасте дошкольнику не надо заучивать все грамматические правила, знать их определения наизусть, он даже понятия не имеет о предлоге, союзе, падеже и роде. Он овладевает этими знаниями на практике при помощи игр, занятий, разговорам с окружающими, взрослыми. У ребенка в процессе накопления опыта речевого общения формируется неосознанное эмпирическое обобщение языка, а также формируется чувство языка.

Большое значение в развитии детской речи играет именно формирование чувства языка. Оно выступает в роли существенного условия для правильного построения устной речи у дошкольников, а также формирует предпосылки для сознательного усвоения грамматики родного языка во время школьного обучения[9].

Лексика, грамматика и фонетика входят в единую систему языка. Академик В. В. Виноградов отмечал, что в структуре языка, образующего единое целое, все составные части, или элементы ее, находятся в закономерных отношениях, что они закономерно связаны друг с другом. Так, например, взаимосвязаны и взаимообусловлены звуковой строй, грамматика, словарный состав.

Грамматический строй — система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический — умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении[45].

Формирование грамматического строя устной речи у дошкольника включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений).

Другой важнейшей единицей грамматического строя языка является предложение. Предложение, как и слово, вступает в отношения с другими предложениями, образуя разные виды сложных предложений или текст [44].

Лексика, грамматика и фонетика входят в единую систему языка. Академик В. В. Виноградов отмечал, что в структуре языка, образующего единое целое, все составные части, или элементы ее, находятся в закономерных отношениях, что они закономерно связаны друг с другом. Так, например,

взаимосвязаны и взаимообусловлены звуковой строй, грамматика, словарный состав.

В грамматическом строе выражаются наиболее общие связи и отношения между предметами и явлениями объективной реальности, поэтому количество грамматических категорий в системе языка относительно невелико, но каждая категория оказывает свое организующее действие на большое количество слов[46].

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Первоначально общение взрослых с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер, вызывает желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности. Затем общение взрослых переходит на приобщение ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики.

В связи с этим развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения[7].

В старшем дошкольном возрасте дети начинают шире пользоваться монологической речью. Они могут самостоятельно пересказывать содержание небольших сказок, рассказов, понятно для окружающих высказывать свои мысли, отвечать на вопросы развернутыми фразами,

грамматически правильно строить предложения. Многие воспитанники имеют достаточно четкую и ясную речь[10].

К концу дошкольного периода ребенок практически овладевает родным языком, его фонетикой, лексикой и грамматикой в пределах, необходимых и достаточных для устного общения на доступные дошкольнику темы. В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью, определяющей характер развития ребенка, становится учебная деятельность[9].

1.2 Особенности речевого развития дошкольников с ЗПР

Это часть той группы детей, которая в мировой психологической и медицинской литературе называется «дети с минимальной дисфункцией мозга», а в педагогической — «дети с трудностями в обучении или медленно обучающиеся» [12].

Дифференциальная диагностика задержки психического развития в дошкольном возрасте является весьма трудным и сложным делом, и поскольку существуют формы задержки психического развития, вызванные причинами не биологического характера, особое значение в этих случаях приобретает психологическая дифференциальная диагностика[16].

Отклонения в психическом развитии оказывает непосредственное влияние на речевое развитие и коммуникацию. Речь при ЗПР развивается своеобразно и с большим запозданием. Ребенок позднее и менее выражено вступает в эмоциональный контакт с матерью. В возрасте около года у него можно наблюдать патологическую реакцию на речь взрослого. Она проявляется в том, что произносимые им звуковые комплексы бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью.

Для экспрессивной стороны речи характерны бедный словарный запас, нарушенное звукопроизношение, недостаточная сформированность лексико - грамматического строения речи, аграмматизм, дефекты артикуляторного аппарата. Связь слова и обозначаемого им предмета

нестойкая. Дети затрудняются в использовании антонимов и особенно синонимов. Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения[11].

У детей ЗПР с нарушениями речи наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений, специальный педагог должен воздействовать на те отклонения психического развития, которые прямо или косвенно мешают нормальному функционированию речевой деятельности или задерживают процесс коррекции.

При ЗПР наблюдается выраженное нарушение у большинства из них функции активного внимания. Рассеянность внимания, усиливающаяся по мере выполнения задания, свидетельствует о повышенной психической истощаемости ребенка. Для многих детей характерен ограниченный объем внимания, его фрагментарность. Эти нарушения внимания могут задерживать процесс формирования понятий. Одной из частых особенностей нарушения внимания у детей с ЗПР является его недостаточная концентрация на существенных признаках. В этих случаях при отсутствии соответствующей коррекционной работы может отмечаться недоразвитие мыслительных операций[17].

Также у детей с замедленным психическим развитием не развита эмоционально – волевая сфера, отмечается частая смена настроения, повышенная отвлекаемость, слабая учебная мотивация, преобладание игровой деятельности, пониженная работоспособность, быстрая утомляемость, нарушение социального поведения, что в свою очередь также мешает их речевому развитию. Но эти дети не имеют нарушений анализаторных систем и не являются умственно отсталыми; уровень их развития соответствует более младшему возрасту[18].

При обучении у таких детей формируются малоподвижные, косные ассоциации, воспроизводимые ими в неизменном порядке. Подобные ассоциации не поддаются перестройке. При переходе от одной системы знаний и навыков к другой дети с ЗПР склонны применять старые, уже отработанные

способы, не видоизменяя их. И даже если они усвоили различные системы знаний и способы действия с ними, то бывает достаточно повторного решения каких-то заданий, чтобы дети данной категории, получив новые задания, продолжали повторять примененные способы (несмотря на то, что новые им хорошо известны). Подобные случаи свидетельствуют о трудности переключения с одного способа действия на другой и могут рассматриваться как симптомы инертности мышления[19].

Дошкольники с ЗПР не справляются с требованиями программы детского сада, к моменту поступления в первый класс не готовы к школьному обучению. У данных детей в той или иной степени несформированы речевая система и оперирование элементами речи на практическом уровне, что ограничивает возможность перехода к усвоению речи на более высоком уровне, а также к осознанию сложных языковых закономерностей, потому что у детей с ЗПР наблюдается ряд пробелов в речевом развитии. Полноценная речь же, является необходимым условием становления и функционирования человека, в частности, его коммуникативных возможностей, лежащих в основе формирования личности[15].

Речевая деятельность данной категории детей, по мнению авторов, во многом обусловлена своеобразием их мыслительной деятельности (Н.Ю. Борякова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Е.Ф. Собонович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко, Л.Ф. Яссман). Несформированность речевой системы и оперирования элементами речи на практическом уровне ограничивает у детей с ЗПР возможность перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей.

Одной из характерных особенностей задержки психического развития является неравномерность – гетерохронность формирования разных сторон психической деятельности. В речевой сфере это проявляется в различном соотношении нарушений структурных элементов импрессивной и экспрессивной речи у детей данной категории.

Импрессивная речь. По мнению исследователей, понимание детьми ЗПР слов и «простых предложений, не включающих сложные формы управления» своеобразно. Дети буквально понимают слова, употребляющиеся в языке в переносном значении, выделяют в значении слова отдельный признак, связанный с конкретной ситуацией. Незнакомые слова они воспринимают чаще всего по аналогии с ранее известными, опираясь на звуковое сходство. Эти особенности приводят к дефицитности понимания ими речи в целом (Н.А. Цыпина).

Экспрессивная речь. По мнению исследователей (Р.Д. Тригер, С. Г. Шевченко, и др.), у дошкольников с ЗПР выявляется своеобразие пассивного и активного словарного запаса, связанное с их интеллектуальной и эмоциональной незрелостью и сниженной познавательной активностью. Это определяет ограниченность, неточность, ошибочность знаний и представлений детей об окружающем мире, причинно-следственных связях, о пространственных и количественных отношениях, о качествах личности людей, их эмоциональных состояниях. Вместе с тем имеются работы, которые указывают, что количественный и качественный запас лексики детей с ЗПР одного и того же возраста во многом определяется социально – культурным уровнем семьи. Е.С. Слепович отмечает, что речь у детей с ЗПР в основном носит ситуативный характер, при этом для них крайне затруднена перекодировка непосредственных впечатлений в словарную форму.

В исследованиях С.Г. Шевченко отмечается, что сниженный по сравнению с возрастной нормой объем словарного состава языка детей с ЗПР в какой-то степени обусловлен недостаточностью представлений о предметах и явлениях окружающего мира[60]. Дети данной категории отличаются узким кругозором, к примеру, затрудняются в определении времен года, так же они не могут назвать их характерные признаки [59].

У детей с ЗПР наиболее бурное словотворчество наступает к концу дошкольного возраста и сохраняется на первом и втором годах дошкольного обучения.. Исследователи предполагают, что задержка сроков появления

детского словотворчества определяется спецификой функционирования центральной нервной системы детей с ЗПР.

Грамматическая сторона речи у детей с ЗПР, по мнению авторов, также недостаточно сформирована. Отмечаются трудности в овладении эмпирическими грамматическими обобщениями. Ряд грамматических категорий старшие дошкольники с ЗПР не используют в активной речи и недостаточно понимают их в речи окружающих (формы родительного падежа множественного числа и творительного падежа единственного числа, логико-грамматические конструкции и др.), у них несформированно развернутое речевое высказывание и, в частности, внутреннее программирование и грамматическое структурирование. В речи отмечается значительное число аграмматизмов, проявляющихся как в сужении набора и искажении употребляемых грамматических конструкций, так и в нарушениях грамматических форм слова и морфологических норм русского языка (Н.Ю. Борякова, Г.Н. Рахмакова, Е.Ф. Собонович, С.В. Зорина, Е.Е. Дмитриева).

Речевая деятельность детей ЗПР отличается своеобразием, которое, с одной стороны проявляется в задержке формирования, с другой стороны, в специфическом нарушении отдельных компонентов языковой системы (на фоне нарушения межполушарного взаимодействия). (Например, понимание слов и простых предложений, словообразование, несмотря на задержку в развитии, формируются гармонично, сохраняя нормативный ход их развития в онтогенезе, другие компоненты – фонематическое восприятие, артикуляционная моторика и звукопроизношение, повествовательная речь – специфически нарушаются при формировании. Третьи компоненты – звукослоговой анализ и синтез, лексика, грамматическое оформление речи – при формировании и задерживаются, и нарушаются одновременно. Возможно, что различный характер формирования компонентов языковой системы затрудняет успешную коррекцию речи дошкольников и школьников данной категории [20].

У детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. Слабость словесной регуляции действий при задержке психического развития отмечал В.И. Лубовский.

Исследования Н.Ю. Боряковой показали, что неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование). Так незрелость внутреннего программирования проявляется в речевой инактивности, трудностях создания контекста, в соскальзываниях на другие темы. При этом у детей ЗПР не возникает четкого замысла высказывания.

Отмечается спонтанность не только спонтанной, но и отраженной речи этих [21].

Основные направления логопедической работы с детьми с ЗПР:

- развитие мыслительных операций синтеза, анализа, обобщения, сравнения;
- развитие зрительной памяти, зрительного анализа, восприятия;
- коррекция нарушений моторного развития, особенно нарушений артикуляционной и ручной моторики;
- коррекция искажений звуковой структуры слова, нарушений звукопроизношения;
- развитие лексики: уточнение значений слова, обогащение словаря, формирование структуры значения слова, лексической системности, закрепление связей между словами;
- формирование синтаксической и морфологической системы языка;
- развитие фонематического синтеза, анализа, представлений;
- формирование анализа структуры предложений;
- развитие регулирующей, познавательной и коммуникативной, функции речи[24].

1.3 Современные методы коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР

Очень важно в дошкольный период ликвидировать речевые нарушения, так как наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы [23].

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Перспективный и современный аспект рассмотрения вопроса о структуре речевого дефекта у детей с ЗПР определяется тесной связью процессов развития речевой и познавательной деятельности ребенка, соотношением мышления и речи в процессе онтогенеза[22].

Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития .

Для прогнозирования развития, подбора оптимального содержания содержания обучения и воспитания, определения коррекционной программы, выбора методов и технологий необходимо всесторонне обследовать каждого ребенка.

Характеристика диагностического материала. Разработка предлагаемых диагностических материалов осуществлялась с соблюдением основных диагностических принципов, сформулированных Л.С. Выгодским и развитых другими исследователями(С.Я . Рубинштейн, 1970 , А.Р. Лурия, 1973, 1979; А.Н. Леонтьев, 1965 и др.):

- принцип системного изучения;
- принцип комплексного подхода;
- принцип динамического изучения(базируется на концепции Л.С. Выгодского о «зонах актуального и ближайшего развития»);
- принцип качественного анализа результатов обследования.

При разработке данной технологии обследования опирались на известный в патопсихологии метод «обучающего эксперимента». (А.Я. Иванова, 1976; И.Ю. Левченко, 2000 и др.).

Прежде, чем проводить обследование ребенка, необходимо:

- изучить медицинскую документацию;
- уточнить сведения о его раннем речевом развитии;
- собрать сведения о семье и речевой среде;
- проанализировать данные психолого-педагогического обследования.

Предлагаемый материал дефектологического обследования речи сгруппирован по направлениям:

- изучение коммуникативно-речевых умений;
- лексическое развитие (словарь предметный, глагольный, признаков, наречий, многозначность слова, подбор синонимов, антонимов, дифференциация близких по смыслу понятий, уровень обобщений);

- изучение сформированности грамматического строя речи

(проверка общего уровня языковой компетенции, умения конструировать предложения, умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, навыков словообразования);

Обследование речевой деятельности детей проводится с соблюдением определенной последовательности этапов и включает анализ основных составляющих речевую систему компонентов. К каждому заданию дается инструкция, в которой детям показывают примерный результат предстоящей им речевой деятельности и способ достижения этого результата, то есть дается образец. Это обеспечивает расширение ориентировочной части, что важно для детей ЗПР. При затруднении ребенку оказывается помощь в виде побуждающих или уточняющих вопросов, контекстной подсказки, повторения инструкции, разбора образца.

Для оценки уровня речевого развития разработана бальная система. Результаты выполнения заданий предлагается оценивать по 5-ти бальной системе. Каждое задание оценивается отдельно и может быть представлено

графически. Это дает возможность выяснить сильные и слабые стороны речевой деятельности ребенка, сравнить его результаты с результатами других детей.

Критерии оценки отражают правильность выполнения задания и особенности процесса выполнения задания (принятия и понимание инструкции, принятие и использование помощи, возможность, возможность исправления ошибок).

Критериями оценки связной речи при пересказе текста повествовательного характера служат понимание текста (выделение действующих лиц), понимание фактов, событий, возможность адекватно оценить поступки персонажей) и успешность пересказа (последовательность и структурное оформление, полнота использования авторской лексики, соблюдение грамматических норм, самостоятельность, эмоциональное отношение к описываемым событиям).

Количественно-качественный анализ результатов обследования позволяет не только выяснить степень речевого нарушения у одного ребенка, но и определить типичные показатели для данной группы детей в целом.

Учитывая особенности познавательной деятельности детей ЗПР (сниженная познавательная активность), следует использовать разнообразные методы, побуждающие познавательную активность: дидактические игры, упражнения, наглядный материал (игрушки, картины, схемы). Подходящий картинный материал можно найти в известных дидактических пособиях (Т.Б. Филичева, А.В. Соболева, 1996 и др.).

Речевой материал подобран с учетом возрастных показателей развития речи дошкольников.

Сами задания доступны по сложности и по объему для ребенка 5-6 лет жизни с задержкой психического развития предполагают наличие у него развернутой фразовой речи.

При этом для выполнения большинства заданий от ребенка не требуется развернутых речевых объяснений.

Результаты обследования заносятся в речевую карту (образец карты дан в приложении).

Для оценки динамики коррекционной работы ребенок обследуется в начале и в конце года. Для коррекции дается в среднем 6 месяцев.

Ж. Пиаже раскрыл когнитивный (интеллектуальный) базис развития речи. По мнению Пиаже, важнейшей предпосылкой возникновения речи у ребенка является развитие сенсомоторного интеллекта.

Развитие сенсомоторного интеллекта проходит несколько стадий. На начальной стадии, стадии сенсомоторной логики, ребенок усваивает логику действий с объектами, которые он воспринимает непосредственно.

В дальнейшем ребенок переходит от логики действий к «концептуальной» логике, которая основывается на представлении и на мышлении. Появляется способность мыслить о вещи, которая непосредственно не воспринимается[6].

Мы применим методику, разработанную специально для обследования речи дошкольников с задержкой психического развития Кононenkовой И.Д., (смотри приложение №1)

В данной методике речевой материал подобран с учетом возрастных показателей развития речи дошкольников.

Сами задания доступны по сложности и по объему для ребенка 5-го года жизни с задержкой психического развития, предполагают наличие у него развернутой фразовой речи. При этом для выполнения большинства заданий от ребенка не требуется развернутых речевых объяснений.

Для детей с замедленным психическим развитием характерны скудный словарный запас, неумение согласовывать слова в предложении, дефектное произношение звуков. Кроме того, большинство из них страдает нарушениями внимания, несовершенством логического мышления.

Правильная организация обучения аномальных детей — очень сложное дело. Следует помнить, что, как и для нормально

развивающихся детей, наиболее эффективно такое обучение, которое несколько опережает развитие ребенка, однако не превышает его возможностей. Поэтому наряду с общепринятыми приемами и принципами вполне обосновано использование оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна.

Коррекционное воздействие должно основываться на максимальном использовании возможностей аномального ребенка и постепенной активизации нарушенных функций[46].

На каждом из этапов логопедической работы эффективность овладения правильными речевыми навыками обеспечивается соответствующей группой методов. Так, для этапа постановки звука характерно преимущественное использование практических и наглядных методов, при автоматизации, особенно в связной речи, широко используются беседа, пересказ, рассказ, т. е. *словесные методы*.

К практическим методам логопедического воздействия относятся упражнения игры и моделирование.

Освоение правильных речевых навыков представляет собой длительный процесс, который требует разнообразных, систематически используемых видов деятельности.

Упражнения подразделяются на подражательно-исполнительские, конструктивные и творческие.

Подражательно-исполнительские выполняются детьми в соответствии с образцом. В логопедической работе большое место занимают упражнения практического характера (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику). На начальных этапах усвоения используется показ действий, а при повторениях, по мере усвоения способа действия, наглядный показ все более «свертывается», заменяется словесным обозначением. В логопедической работе используются различные виды

конструирования. Например, при устранении оптической дисграфии детей учат конструировать буквы из элементов, из одной буквы другую.

В упражнениях творческого характера предполагается использование усвоенных способов в новых условиях, на новом речевом материале.

В логопедической работе также используются речевые упражнения. Примером их могут служить повторения слов с поставленным звуком при коррекции нарушений звукопроизношения. Использование игровых упражнений (например, имитация действия: рубят дрова, деревья качаются от ветра, имитация походки медведя, лисы) вызывает эмоционально-положительный настрой детей, снимает у них напряжение.

Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия). Например, в играх «Магазин», «Вызов врача», «Налесной опушке» дети распределяют роли, с помощью масок, деталей одежды, речевых и неречевых действий создают образы людей или животных, в соответствии с ролью вступают в определенные взаимоотношения в процессе игры.

В игровом методе ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует и активизирует деятельность детей.

С детьми дошкольного возраста используются различные игры: с пением, дидактические, подвижные, творческие, драматизации. Их использование определяется задачами и этапами коррекционно-логопедической работы, характером и структурой дефекта, возрастными и индивидуально-психическими особенностями детей[25].

Наглядные методы — методы, при применении которых используются наглядные пособия и технические средства обучения (пример мнемотаблицы). Использование наглядных методов значительно повышает эффективность логопедической работы, т.к. опирается на чувственные образы ребенка, делает

материал более конкретным, а его усвоение более доступным. К наглядным методам относятся наблюдение, рассматривание картин, рисунков, просмотр кинофильмов и диафильмов, прослушивание магнитофонных записей и пластинок. К наглядным методам может относиться показ образца задания и способа действия, которые иногда выступают как самостоятельные методы. Использование наглядных пособий помогает ребенку расширять запас своих представлений, развивать познавательную деятельность, повышать общий эмоциональный фон. К наглядным средствам применяются следующие требования:

- они должны быть хорошо видны всем;
- подбираться в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями ребенка;
- соответствовать задачам данного этапа логопедической работы;
- сопровождаться правильной и четкой речью;
- словесное описание должно способствовать развитию речи, наблюдательности.

Наглядные пособия используются при нарушенных представлениях ребенка о цвете, форме, величине; при развитии фонематических восприятий; развитии звукового анализа и синтеза; при закреплении правильного произношения; расширении словарного запаса; изучении грамматического строя речи; связной речи.

Словесные методы в логопедической работе используются с учетом возраста детей, характера речевого нарушения, этапа коррекционной работы, целей и задач этого этапа. При работе с дошкольниками словесные методы сочетаются с практическими и наглядными. В школьном возрасте возможно использовать только словесные методы. Основные словесные методы — это рассказ, чтение, беседа.

Рассказ — одна из форм обучения, предполагающая описание. Рассказ используется при расширении словарного запаса ребенка, представлений о

каком-либо явлении, предмете; для вызова положительных эмоций; закрепления грамматических форм речи; для создания образца грамотной речи.

При рассказе затрагиваются мышление ребенка, его чувства, происходит побуждение его к общению и обмену впечатлениями. В дошкольном возрасте рассказ может дополняться сюжетными картинками. Перед рассказом можно провести предварительную беседу, настроив детей на его восприятие, а по окончании рассказа провести итоговую беседу, обмен впечатлениями, сделать пересказ.

Беседы бывают предварительными, итоговыми и обобщающими. Это зависит от целей и задач логопедической работы. Предварительная беседа помогает уточнить знания, представления детей о чем-то. Итоговая беседа проводится для закрепления и дифференциации умений и навыков, полученных ребенком в процессе коррекции нарушения. При использовании беседы в логопедической практике должны соблюдаться следующие условия:

- должна быть опора на знания и представления, имеющиеся у ребенка;
- необходимо учитывать особенности мышления детей;
- нужно активировать мышление детей, используя различные вопросы;
- вопросы должны быть четкими, ясными и требовать однозначного ответа;
- беседа должна придерживаться задач и целей намеченной работы.

Задачи могут быть различными: развитие познавательной деятельности; закрепление правильного произношения; развитие грамматической и лексической сторон языка; развитие плавности и связности речи.

Кроме словесных методов, используются словесные приемы: показ образца, пояснение, объяснение, оценка деятельности. Пояснение и объяснение связаны с наглядными и практическими методами.

При коррекции речевых нарушений необходимо помнить о важности оценки деятельности ребенка. Оценка должна стимулировать, направлять, активизировать деятельность ребенка. При оценке необходимо учитывать возраст ребенка, его личностные особенности, психическое развитие[26].

Сущность коррекционного воздействия заключается в воспитании правильных и затормаживании неправильных навыков с помощью специальной системы педагогического воздействия[27].

Для успешной коррекции речевых нарушений необходимо хорошо представлять причины, механизмы и симптоматику речевой патологии.

В процессе формирования правильной речи учитываются общедидактические и методические принципы обучения. Выделим из них наиболее существенные для процесса нормализации речевой деятельности ребенка:

— принцип взаимосвязи сенсорного умственного и речевого развития, реализация которого направлена на обогащение речемыслительной деятельности;

— принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи, т.е. направленность на формирование речевого высказывания;

— принцип формирования элементарного осознания явлений языка: предполагается особая организация процесса развития фонематического восприятия, морфологических закономерностей, практических грамматических обобщений;

— принцип обогащения мотивации речевой деятельности, т.е. направленность на преодоление речевого негатизма, стимуляцию речевой активности.

В процессе логопедических и коррекционно-воспитательных занятий обеспечивается активная речевая практика в различных изменяющихся условиях общения и в разных видах деятельности.

Огромное значение для осуществления полноценного логопедического воздействия имеет уровень педагогической квалификации воспитателя и логопеда. Работая со сложным контингентом детей, педагог должен обладать профессиональной компетентностью в области логопедии и дефектологии, хорошо знать психологические особенности детей, проявлять терпение и любовь к детям, постоянно чувствовать ответственность за успех их обучения,

воспитания и подготовки к жизни, мастерски владеть культурой речи. Для осуществления эффективного коррекционного обучения и воспитания детей с нарушением речи необходимо:

- учитывать индивидуальные особенности детей;
- создавать мотивацию к преодолению речевых расстройств, адекватную возрастным и психофизиологическим особенностям ребенка;
- устанавливать коллегиальные взаимоотношения с врачом, психологом, учителем, родителями для выработки оптимального пути коррекции.

Особые требования предъявляются к речи логопеда и воспитателя, которая должна быть образцом для детей и взрослых: недопустимы фонетические дефекты, убыстренный темп речи, нарушения орфоэпических и грамматических норм, использование жаргонных и просторечных слов и выражений. Большое значение имеет эмоциональность изложения. (Р.Е. Левина).

Для успешной коррекции речевых нарушений у детей с замедленным психическим развитием важно выбрать методы, которые будут воздействовать на факторы, препятствующие речевому развитию. К ним относятся – низкая скорость зрительного восприятия; плохая зрительная память (Лалаева Р.И.) ; низкая познавательная активность; недостаточная механическая и логическая память; (Л. В. Подобед); недостаток внимания и недостаточно развитая моторика (Тржесоглава) . Кроме того, конечно необходимы занятия , непосредственно корректирующие речевые нарушения.

Для составления более глубокого понимания необходимости воздействия на причины , мешающие развитию речевой функции разберем их подробнее и рассмотрим возможные способы их устранения.

Вопросами зрительного восприятия у дошкольников с нормальным развитием занимались многие ученые – Ф.Фребель, М. Монтессори, С.в. Запорожец, А. П. Усова , З.М. Истомина, Н.П. Саккулина, С.В. Мухина, Л.А.

Венгер и другие , а у детей с ЗПР – И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина, М.С. Певзнер, Б.Н. Белый, Т.А. Власова и др. чем обогатили детскую психологию и дефектологию.

Личность не может существовать, не познавая мир. Иначе она просто не личность. Мир познается не только личностью. Личность вырастает из ребенка , который , едва появившись на свет и еще не став личностью, уже является субъектом познания. Доказано, что когнитивная активность является врожденной – она заложена в генетическом коде человека. Восприятие составляет основу любого познавательного процесса более высокого уровня. Очень легко также доказать , что при отсутствии когнитивной активности никакое развитие личности невозможно, поскольку возникновение социальных мотивов возможно лишь в структурах когнитивной мотивации: познавательная потребность, содержательно раскрываемая как потребность в новых впечатлениях. Общение, таким образом является дериватом врожденной познавательной потребности. Если не будет познавательной потребности, то не будет и ее фиксации на объекте ее удовлетворения. А удовлетворение потребности в общении со взрослым – основа развития личности.

Восприятием (перцептивным процессом) обычно называют процесс формирования перцептивного образа. Отличие перцептивных образов от всех остальных образных явлений состоит в том, что перцептивный образ-это образ объекта, актуально воздействующего на субъекта через его органы чувств. Это всегда образ физически присутствующего объекта. Процесс формирования таких образов мы и будем называть восприятием [28].

Детям с задержкой психического развития свойственна общая пассивность восприятия (А.Н. Цымбалюк), что проявляется в попытках подменить сложную задачу более лёгкой. Данная особенность обуславливает наличие у детей крайне низкого уровня анализирующего наблюдения, проявляющегося в ограниченном объёме анализа, преобладании анализа над синтезом, смешении существенных и несущественных признаков.

Глаз и связанные с ним проводящими путями отделы головного мозга представляют собой наиболее значимую и сложную из всех имеющихся у человека анализаторных систем. В ходе акта зрительного восприятия предметов и явлений окружающего мира человек получает информацию о форме, величине, цвете предметов и объектов, пространственном расположении, степени их удаленности. Именно информация, полученная посредством органа зрения, чрезвычайно важна для жизнедеятельности человека. Значимость зрительной информации определяется ее большой информационной насыщенностью (через зрительный анализатор поступает 80–90 % всей информации), а также ее огромной ролью в осуществлении человеком различных видов деятельности[29].

У детей с задержкой психического развития дошкольного возраста сложности в обучении на начальном образовательном этапе могут быть связаны с нарушением зрительного восприятия, при котором характерно увеличение латентного периода опознавания объектов, снижение объема восприятия, недостаточная целенаправленность и дифференцированность, фрагментарность восприятия и низкая способность формирования целостного образа. Как правило, у таких детей зрительные образы обедненные, деформированные и неустойчивые. В процессе узнавания объектов и явлений, знакомых по прошлому опыту, проявляется обобщенное узнавание, имеет место неадекватность представлений об окружающей действительности.

Данные недостатки зрительного восприятия у указанной категории детей свидетельствует о необходимости проведения соответствующей психокоррекционной работы на основе использования комплекса развивающих игр и упражнений, направленной на развитие точности и действенности зрительного восприятия, сохранения зрительного образа в памяти, что, в конечном счете, определит эффективность формирования навыков письма и чтения [30].

Значимым недостатком восприятия у этих детей является серьезное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств

информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «несхватченными», как бы невидимыми. Ребёнок с задержкой психического развития воспринимает за данное время меньший объём информации, чем нормально развивающийся ребенок того же возраста.

Отличия между детьми с задержкой психического развития и их нормально развивающимися сверстниками становится всё более видны по мере усложнения объектов и ухудшения условий восприятия.

Скорость восприятия у детей с задержкой психического развития значительно замедляется по сравнению с нормальной для данного возраста фактически при любом отклонении от оптимальных условий. Такой эффект оказывают недостаточная освещённость, демонстрация предмета с непривычного ракурса, наличие рядом похожих предметов. Эти особенности хорошо исследованы и показаны П. Б Шамным.

- повышение познавательной активности (в результате чего снижена произвольная, так и произвольная память). (Т. В. Егорова, В. Л. Подобед, Н. Г. Поддубная) Зарубежные исследователи (Ф. Блум, С. Кертис и др.) отмечают, что среда включает в себе стимулирующий эффект и способствует интеллектуальному развитию ребенка, может компенсировать физиологический ущерб, причиненный в раннем детстве. К плохим условиям, обуславливающим психическое развитие детей с ЗПР, ученые относят недоедание, отсутствие медицинской помощи, дурное обращение с детьми и невнимание к их физическим нуждам (ребенок плохо одет, неопрятен, никто не заботится о его безопасности), психологическая запущенность (родители не разговаривают с ребенком, не проявляют к нему теплых чувств, не стимулируют его развитие) . Также важное значение имеет педагогическая среда школы, которую моделирует сам педагог как коррекционную психолого-педагогическую среду поддержки учащегося. Особую роль занимает слово учителя - общение с учащимся. По справедливому замечанию С. Кертиса, если в надлежащее время не произошло овладение речью, которое действует как

пусковой механизм для становления корковых функций, то кортикальная ткань, в норме предназначенная для речи и связанных с ней способностей может подвергнуться функциональной атрофии. Эту взаимосвязь каждому учителю необходимо учитывать в процессе развития познавательной деятельности детей с ЗПР[17].

В ходе формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников с ЗПР необходимо опираться на теоретические положения А. Н. Леонтьева о том, что к решению познавательных задач побуждает объективно существующая деятельность, сам предмет, интерес не есть мотивация. Побуждает не интерес, а деятельность. Мотивация входит в характеристику интереса как одного из самых существенных его компонентов. При наличии интереса к деятельности, ее мотивация совпадает с целью познать и овладеть этой деятельностью. Эта мотивация не требует возникновения дополнительных мотивов.

Как указывал Д. Б. Эльконин, что введение сюжетов в игру существенно повышает возможности подчинения правилам у младших школьников. Опираясь на выделенные Д. Б. Эльconiным механизмы, с помощью которых сюжет, включающий правила придает ему смысл и делает его наглядно необходимым для ребенка. Поэтому, учащихся необходимо научить ролевым творческим играм в ходе обучающего эксперимента. С помощью творческих игр необходимо формировать у младших школьников с ЗПР познавательный интерес к учебной деятельности. Это в свою очередь, способствует повышению успеваемости младших школьников с ЗПР. Особое внимание необходимо уделять развитию игровой деятельности, которая обеспечивает формирование основных аспектов мотивационной сферы испытуемого с ЗПР к обучению. Опираясь на внутренний план действий, игра является прототипом будущей деятельности, совершающейся на основе умственных действий[31].

Для работы с подобными группами детей нужны дополнительные приемы, направленные в первую очередь на коррекцию имеющихся недостатков и повышение интереса к учению. Основные направления в работе

по формированию мотивации к учению заключаются в создании таких условий, когда учащиеся постоянно чувствуют необходимость в овладении грамотой, когда им предлагаются доступные задания, выполнение которых постепенно восстанавливает у ребенка утраченную уверенность в своих возможностях. Интерес к овладению грамотой у младших школьников с умственной отсталостью развивается особенно активно, если на уроках учитель использует дидактические игры. В своих трудах В. А. Сухомлинский писал, что без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра, по его мнению, – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности. Без игры умственных сил, без творческого воображения невозможно представить полноценное обучение. По мнению К. Д. Ушинского, полезно вводить игровые моменты в серьезный учебный труд учащихся, чтобы процесс познания был более продуктивным. А. Макаренко считал игру важным методом обучения, отмечая при этом, что между игрой и трудом нет большого различия, что в каждой хорошей игре есть трудовое усилие и усилие мысли, есть такая же ответственность, как и в труде. Рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, Л. С. Выготский отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но, наоборот, она пропитывает всю деятельность ученика. Т. Маслова вполне заслуженно считает игру одним из эффективных средств умственного развития детей. Она отмечает, что включение дидактической игры в педагогический процесс способствует тому, что дети, увлеченные игрой, незаметно для себя приобретают определённые знания, умения и навыки. В. М. Букатов, ссылаясь на В. Н. Кругликова, предлагает использовать следующее определение дидактической игры: «Это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системой оценивания; один из методов активного обучения»[33].

Помня слова А. С. Макаренко о том, что «хорошая игра похожа на хорошую работу», каждый учитель должен научиться умело использовать игру

на уроке. Чтобы продуктивно применять дидактические игры на уроках, важно иметь представление о роли дидактической игры при обучении. А. В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребёнка» [34].

Огромная роль в развитии и воспитании детей дошкольного возраста принадлежит игре — важнейшему виду деятельности. «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» — писал великий педагог А. С. Макаренко о роли игры в жизни ребенка. В игре ребенок осознает свое «я», овладевает компонентами, присущими любой деятельности: учится ставить цель, планировать, добиваться результата. Игра удовлетворяет его потребности в общении, стремлении к самостоятельности, познании окружающего мира, активных движениях. Игра вызывает качественные изменения в психике ребенка и способствует его творческому развитию. В настоящее время в педагогической науке появилось целое направление — игровая педагогика, которая рассматривает игротерапию как ведущий метод воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Согласно этой концепции, опора на игровую деятельность, игровые формы, приемы — это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности. Игротерапия — способ коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений, развития навыков коммуникации у детей, в основу которого положена игра (она и является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте)[35].

Таблица 1 - Условия проведения дидактических игр

по Подласому	И.П.	по И.А. Тюриной	по Пономаревой	Н.В.
-----------------	------	-----------------	-------------------	------

<p>1. Игра должна вытекать из логики учебно-воспитательного процесса.</p> <p>2. Игра должна иметь запоминающееся название.</p> <p>3. Игра должна содержать действительно игровые элементы.</p> <p>4. Игра должна иметь обязательные правила, которые нельзя нарушать.</p> <p>5. Игра должна содержать в себе элементы, которые лучше запоминаются при групповой работе</p>	<p>1. Учитель следит за выполнением правил игры.</p> <p>2. Игра является добровольной.</p> <p>3. Необходимо соблюдать необходимый темп и ритм игры.</p> <p>4. Учитель должен соблюдать педагогический такт и быть корректным в замечаниях.</p> <p>5. Нежелательно делать дисциплинарные замечания во время игры.</p> <p>6. Дидактические игры можно проводить как соревнования между командами.</p> <p>7. В каждую команду лучше включать школьников с разной подготовкой.</p> <p>8. Для</p>	<p>1. Наличие у учителя определенных знаний, необходимых для проведения игры.</p> <p>2. Выразительность и яркость проведения игры.</p> <p>3. Оптимальное сочетание занимательности и обучения.</p> <p>4. Используемая наглядность должна быть простой, доступной, емкой и понятной детям.</p> <p>5. Средства и способы, используемые в рамках дидактической игры, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.</p>
--	--	--

	<p>проведения некоторых игр необходим помощник.</p> <p>9. В конце урока необходимо обязательно подвести итоги игры</p>	
--	--	--

Перечисленные в таблице условия не противоречат друг другу. Такое их обилие свидетельствует о разнообразии теоретических позиций, с которых исследователи рассматривают феномен «дидактическая игра»[36].

Основные функции дидактической игры как метода обучения:

1. дидактическая игра облегчает учебный процесс;
2. с помощью нее происходит «театрализация» учебного процесса;
3. игра вносит элемент соревновательности в учебный процесс[37].

Для выявления мотивации у детей на занятиях по исправлению речевых дефектов и понимания средств достижения чистой и правильной речи были составлены интервью для детей и анкета для родителей. Результаты проведенного обследования показали непонимание детьми цели и средств коррекционных логопедических занятий. Как правило, такая деятельность побуждается внешними мотивами, не связанными с усваиваемым материалом и действиями ребенка. Дети часто занимаются, потому что «так надо», «так велят», «чтобы не ругали». Внутренняя мотивация вызвана познавательным интересом ребенка: «хочу уметь». В этом случае занятия являются не средством достижения какой-то другой цели («чтобы не ругали»), а целью деятельности ребенка. Результаты значительно выше, если работа побуждается внутренними мотивами.

Огромным стимулом для развития и совершенствования речи является театральная деятельность. Актер театра должен уметь четко произносить текст, выразительно передавать мысли автора (интонацию, логическое ударение,

диапазон, силу голоса, темп речи). Поэтому в качестве мотива на исправление речевых дефектов у детей была выбрана театрализованная игра, которая помогает развитию связной и грамматически правильной речи в ненавязчивой форме, является необходимым условием увлекательной деятельности. Как наиболее распространенный вид детского творчества, именно драматизация, «основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» (Л.С. Выготский)[38].

Также изучив работы Н. Г. Поддубной можно увидеть, что наглядный материал запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с ЗПР. В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, этим детям необходимо воспользоваться внешними действиями и манипулированием объектами; наиболее страдает у детей с ЗПР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии (Лалаева Р.И)

В целом, мышление детей с ЗПР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным (З. Тржесоглава). При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов.

Проанализировав литературные данные, подведем итоги, что для эффективной коррекционной работы с детьми ЗПР нужно подобрать такие методы, которые будут учитывать их особенности развития и восприятия, и будут устранять не только непосредственно речевые нарушения, но также и

другие причины, прямо или косвенно мешающие речевому развитию данной категории детей.

Основные направления логопедической работы с детьми с ЗПР:

- развитие зрительной памяти, зрительного анализа, восприятия;
- развитие внимания;
- коррекция нарушений моторного развития, особенно нарушений артикуляционной и ручной моторики;
- развитие лексики: уточнение значений слова, обогащение словаря, формирование структуры значения слова, лексической системности, закрепление связей между словами;
- развитие грамматического строя речи;
- развитие регулирующей, познавательной и коммуникативной, функции речи [24].

При составлении коррекционной программы следует учитывать принципы психологической коррекции – представляют собой законы (правила), с учетом которых строится психокоррекционное воздействие. При формулировке принципов используются теоретико-методологические подходы, разработанные в психолого-педагогической науке (концепции, теории, положения). Составляя различного рода коррекционные программы, необходимо опираться на следующие принципы :

- Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.
- Принцип единства коррекции и диагностики.
- Принцип приоритетности коррекции каузального типа.
- Деятельностный принцип коррекции.
- Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей клиента.
- Принцип комплексности методов психологического воздействия.

- Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.
- Принцип программированного обучения.
- Принцип возрастания сложности.
- Принцип учета объема и степени разнообразия материала.
- Принцип учета эмоциональной сложности материала.
- Принцип взаимосвязи развития лексики с развитием мыслительной деятельности на основе всех психических процессов: внимания, памяти, воображения, восприятия.

Можно выделить и другие принципы, в частности речь идет о специфических принципах, отражающих специфику программы и зависящих от творческой задумки автора [40].

В положении о конкурсе программ 2011 года педагогов-психологов дается следующее определение психолого-педагогической программе – это комплекс взаимосвязанных психолого-педагогических мероприятий, направленных на достижение целей обучения, воспитания и развития, реализация которых ограничена конкретными временными рамками[39].

В соответствии с санитарно – эпидемиологическими правилами и нормативами занятия для детей 6-7 года жизни проводятся не более 25 минут (30 минут с учетом объяснения родителям (опекунам) домашнего задания).

Согласно нормативам «Санитарно-эпидемиологического требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений», СанПиНа 2.4.1.2660-10, утвержденного Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 22.07.2010 №91 , учтены требования к организации режима дня и учебных занятий. Максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки не должен превысить нормы, допустимые СанПиНами (п.2.12.7) [41].

Лексический строй речи — это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации. В структуру лексического строя речи входит:

номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также словари служебных частей речи (наречия, местоимения и т.д). Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности. Поэтому его развитие необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению

В. И. Логинова выделила следующие направления логопедической работы по развитию лексического строя речи:

1. расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
2. усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
3. введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам .

На основе выделенных направлений В. И. Логинова разработала систему занятий, содействующих развитию лексического строя речи детей: Занятия по первичному ознакомлению с предметами и явлениями:

1. демонстрация предметов и явлений;
2. дидактические игры.

Занятия по ознакомлению с особенностями предметов:

1. осмотры предметов;
2. занятия на сравнение;
3. занятия по ознакомлению со свойствами и качествами предметов.

Занятия по введению элементарных понятий о предметах и явлениях:

1. по ознакомлению с видовыми понятиями;

2. по ознакомлению с родовыми понятиями;
3. занятия на классификацию.

О. Е. Громова выделила следующие направления коррекционно-логопедической работы по развитию лексической стороны речи:

Учить соотносить предметы, действия, признаки с их словесным обозначением:

- понимать обобщающие слова;
- понимать назначение местоимений: личных, притяжательных;
- понимать глаголы и прилагательные, противоположные по значению;
- понимать предлоги и наречия, выражающие пространственные отношения;
- понимать количественные числительные.

Учить различать предметы, действия и признаки по числам, родам и падежам:

- дифференцировать формы единственного и множественного числа имён существительных мужского и женского рода;

- понимать падежные окончания имен существительных мужского и женского рода единственного и множественного числа в именительном, винительном и родительном падежах;

- понимать имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами;

- понимать формы единственного и множественного числа глаголов: прошедшего времени, возвратных и невозвратных глаголов[42].

Дошкольный возраст - удивительный период. Это время познания и исследования. Ребенку все хочется посмотреть и потрогать, понюхать, попробовать. Детям нравится все новое, яркое. Когда ребенок берет новую игрушку, его глаза светятся, он восторжен, удивлен, но в то же время внимателен и сосредоточен. Педагогам приходится искать все новые формы и методы работы, чтобы ребенок был увлечен, занимался с интересом, все однообразное, монотонное, подавляет стремление к познанию, поэтому при проведении занятий нужно стараться использовать сюрпризные моменты

(встречи со сказочными героями), дидактические пособия и др. Речь детей особенно бедна прилагательными, у большинства детей с ЗПР недостаточно развит словарный запас. Взрослым нужно помогать им осваивать качества предметов. Для этого нужно их показать, учить определять их форму, величину, цвет, отмечать качества и свойства. Не следует забывать, что у детей не большой жизненный опыт, и одного лишь воспитания не достаточно. Ребенок должен посмотреть, потрогать предмет, сжать, сдавить, взвесить и погладить, сравнить с уже известными предметами. Лучше всего дети запоминают качества предметов при их сравнении. Можно предложить им сравнить одинаковые предметы, которые немного отличаются по цвету и по форме[48].

В практике обучения формированию *связной речи у детей ЗПР*.

Основной задачей логопедического воздействия на детей ЗПР с речевыми нарушениями является – научить детей связно, последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни.

В практике обучения формированию *связной речи у детей ЗПР* распространен метод формирования описательно-повествовательной речи. Он направлен преимущественно на развитие навыка связного изложения через усвоение образцов связной речи путём интуитивного «схватывания» отдельных закономерностей построения связного сообщения. Необходимо отметить, что связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля над этими знаниями. В современных психологических и методологических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально. Справедливости ради надо отметить, что формирование связной речи – наиболее сложный раздел коррекционного

обучения. По этой проблеме существуют авторские методики Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова, В.П. Глухов и др. особенно интересная и очень эффективная авторская методика развития связной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих системное недоразвитие речевой деятельности В.К. Воробьевой.

Воробьева В.К. отмечает, что: «в рамках психолингвистического подхода связная речь рассматривается как сложная, иерархически организованная речемыслительная деятельность, продуктом которой является текст, выступающий в диалектическом единстве двух планов: внутреннего, предметно- смыслового, и внешнего, формально-языкового». Она отмечала, что формирование смысловых связей и отношений, составляющих содержательную структуру речевого общения, протекает во внутренней речи и обеспечивается не словами и фразами, а единицами универсального предметно-схемного или предметно-изобразительного кода. Систему предметно-смысловых отношений можно смоделировать, т.е. представить в виде наглядного графического плана, который будет отражать правила построения как высказывания, так и целого рассказа. Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Поэтому, на занятиях в детском саду, где задействован только один вид памяти – вербальный, используются опорные схемы, которые помогают задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей.

В работу по формированию связной речи обязательно должны включаться следующие разделы: словарная работа, обучение самостоятельному описанию предмета, обучение рассказыванию по серии картин, заучивание стихотворений, обучение пересказыванию художественных текстов, составление рассказов из деформированных предложений. Эффективным приемом является соотношение картинки-эпизода с определением их названия, подбирая разные варианты серии картин. Из этого можно сделать вывод, что основными видами работ по обучению собственной речи должно быть:

1. Рассказывание с опорой на наглядно воспринимаемую ситуацию.
2. Рассказывание по памяти.
3. Рассказывание на основе жизненного опыта.
4. Рассказывание на заданную тему.

Особенную значимость в такой работе приобретает формирование умения воспроизводить по памяти подробности виденного, конструировать предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи в ходе работы над текстом. Предлагается начинать работу с развернутого ответа на вопрос с последующим переходом к описанию простых предметов, а от него к рассказу по картинке с несложными признаками действия. В качестве средств активизации речи и мысли ребенка рекомендуется применение разнообразных приемов:

вопросов, требующих проведения сравнения; провокационных вопросов; сопоставление речи логопеда и ребенка; опоры на наглядно воспринимаемые предметы.

При формировании описательно-повествовательной речи у детей ЗПР предлагается поэтапная организация такой работы. В основу организации каждого этапа положен принцип перехода от максимально развернутой речи к свернутой, краткой, что способствует формированию внутренней речи. Это подражание готовым образцам, рассказывание по заданному плану в виде инструкции, объясняющей, в какой последовательности излагать материал[43].

Развитие связной речи происходит совместно с формированием лексико-грамматического строя. Эффективным также является метод мнемотехники. Цель — научить детей связно, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Монологическая речь более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развернутостью, поскольку необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. Опираясь на логически более последовательное мышление, чем в процессе диалога, разговора, монологическая речь сложнее и в лингвистическом отношении. Чтобы она была понятна слушателям, в ней должны использоваться полные распространенные предложения, более точный словарь.

Эффективным коррекционным средством при обучении связной речи дошкольников с ЗПР служат приемы мнемотехники в связи с тем, что у дошкольников память носит непроизвольный характер: они лучше запоминают факты, предметы, явления, события, близкие их жизненному опыту.

Мнемоника, или *мнемотехника*, — система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций.

«Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками и он их усвоит на лету» К.Д. Ушинский.




Такие приемы особенно важны для дошкольников, так как мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование мнемотаблиц на занятиях по

развитию связной речи позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить ее в соответствии с поставленными учебными задачами. Однако для развития связной речи применение одних искусственных приемов мало, поскольку основной опорой запоминания являются не искусственные, а логически оправданные, осмысленные связи, устанавливаемые как внутри того, что запоминается, так и между запоминаемым материалом и чем-либо уже хорошо известным. Особенность методики — применение не изображения предметов, а символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу, например, для обозначения диких (лесных) животных используется елка, а для обозначения домашних — дом.



Мнемотехника, или мнемоника, в переводе с греческого — «искусство запоминания».





Мнемотаблица — это схема, в которую заложена определенная информация. Для детей младшего и среднего дошкольного возраста необходимо давать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей быстрее остаются отдельные образы: лиса — рыжая, мышка — серая, елочка — зеленая¹.

Занятие состоит из нескольких этапов².

1 этап. Рассматривание таблиц и разбор того, что на ней изображено.
2 этап осуществляется перекодирование информации, т. е. преобразование из символов в образы, например: домик , волк — , медведь — .

3 этап. После перекодирования осуществляется пересказ сказки с опорой на символы (образы), т.е. происходит отработка метода запоминания.

При этом пересказ сказки могут вести сами дети, прибегая к незначительной помощи взрослого, или пересказывать вместе с воспитателем (на более ранних этапах). Большая работа идет с детьми по обучению чтению символов. Изображение главных героев сказки является опорным в таблице: через них идет осознание, понимание самой сказки, содержания, которое «завязано» вокруг главных героев. В таблице схематически возможно изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий, то есть можно изобразить все то, что воспитатель считает нужным отразить. Например, рассказывая детям сказку про Курочку Рябу, возможно изобразить курицу так: , действие «бил-бил» можно показать  стрелками, а слезы — маленькими точками.

Через сказку я знакоблю детей с сезонными явлениями природы. С этой целью использую обучающие мнемотаблицы «Осень», «Зима», «Весна». Ознакомление с характерными особенностями времен года идет через составление сюжетной сказки. В работе с мнемотаблицами я ввожу цветные буквенные обозначения времен года: осень — желтая или оранжевая, буква «О»; зима — синяя или голубая, буква «З»; весна — зеленая, буква «В». При этом знакоблю детей с условными обозначениями характерных для каждого времени года явлений, например: дождь — , снег — , солнце — , дерево — . Использование условных обозначений признаков времен года позволяет детям составить мнемотаблицу об осени, весне, зиме и рассказ о них. Эта таблица — ключ к запоминанию и воспроизведению информации: буква «З» символизирует зиму и признаки, которые характерны для этого времени года. Таким образом, работа по ознакомлению детей с сезонными явлениями природы в младшей группе является подготовительным этапом при формировании у детей элементарного понятия «сезон как время года».

В данном пособии я предлагаю конспекты занятий по развитию речи с элементами мнемотехники. Они помогут педагогам научить

детей составлять описательные рассказы о предметах, объектах и явлениях природы. Занятия построены на общеизвестных сюжетах, сказках.

Причем дети сами являются исполнителями сюжета, активными его участниками. Дошкольники помогают зверям, птицам, попавшим в беду (занятия «Рукавичка», «Осень»). «Превращаясь» в животных и птиц, дети развивают чувство эмпатии, которое помогает им лучше понять окружающий их мир (занятие «Увидел скворца — знай: весна у крыльца»).

Перед занятием идет большая предварительная работа (педагога и детей):

- ✓ подготовка дополнительного познавательного материала, расширяющего кругозор детей;
- ✓ обсуждение с детьми проведенных перед занятием наблюдений явлений природы или произведений устного народного творчества;
- ✓ подготовка оборудования и раздаточного материала, прослушивание аудиокассеты;
- ✓ выбор педагогом приемов, при помощи которых можно заинтересовать детей на занятии.

В ходе занятия я помогаю детям вопросами: «А что ты знаешь об этом?» или «Кто еще знает об этом что-нибудь интересное?» В занятия я включаю различные подвижные игры, словесные игры, слушание музыки, чтение стихов, поговорок, народные приметы и т. д. Основной частью занятия является составление описательных рассказов. В этом нам помогают мнемотаблицы (из книги «Учимся по сказке» Т. В. Большевой) и схемы-модели (из книги «Веселые встречи» Л. Е. Белоусовой), способствующие лучшему запоминанию изучаемого материала. Схемы-модели немного отличаются от мнемотаблиц. Если Т. В. Большева предлагает готовые мнемотаблицы для составления рассказов, то Л. Е. Белоусова предлагает детям самим зарисовать символы в предложенную ею схему-модель. Схему-модель Л. Е. Белоусовой я стала использовать со старшей группы. Она учить фиксировать полученный результат в доступной детям схематичной форме. Рисунки (значки-символы) и их количество в схеме-модели могут изменяться в зависимости от содержания рассказа.

Этапы работы со схемой-моделью:

✓ учить детей заменять ключевые слова в предложениях значками-символами; учить зарисовывать предметы и явления природы не только символами, но и буквами, а также простыми словами (мама, дом, еда) — если дети умеют читать и писать;

✓ самостоятельно, с помощью знаков-символов, заполнять схему-модель. Использовать схему-модель как план пересказа;

✓ закреплять изученный материал путем неоднократного повторения рассказа с опорой на составленную ранее схему- модель.

Описательные рассказы составляются детьми в начале занятия или в его конце. Для закрепления полученных знаний можно изготовить с детьми альбомы по пройденной теме с рассказами и рисунками детей. Самое удивительное, что дети способны придумать свои собственные схемы-модели и мнемотаблицы, пользуясь известными им символами кодирования информации.

Считаю, чем раньше мы будем учить детей рассказывать или пересказывать, используя метод мнемотехники и схемы- модели, тем лучше подготовим их к школе, так как связная речь является важным показателем умственных способностей ребенка и готовности его к школьному обучению[47].

Среди воспитанников логопедических групп относительно мало детей только с речевыми дефектами. Помимо этого отклонения имеются недостатки опорно-двигательного аппарата, особенно мелкой моторики, некоторая задержка психического развития. Детям с недоразвитием речи присущи быстрая утомляемость, нарушения памяти, внимания[50].

Давно определено, что уровень развития речи ребёнка напрямую зависит от того, насколько совершенны движения пальцев его рук [52 , 53, 54] Если формирование способности пальцев к таким движениям задерживается, запаздывает и речевое развитие [50].

Значение движений для развития психики и интеллекта чрезвычайно велико. Дефицит двигательной активности — наиболее распространённая

причина понижения адаптационных ресурсов организма детей, а движения являются главным стимулятором жизнедеятельности организма человека. Физические упражнения поднимают общий тонус, активизируют защитные силы организма. При выполнении физических упражнений в организме усиливается синтез биологически активных соединений, благотворно сказывающихся на настроении детей, поднимающих их физическую и умственную работоспособность, улучшающих сон. От функционирующих мышц импульсы непрерывно поступают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и этим содействуя её развитию. Чем более тонкие движения выполняет ребёнок и чем более высокого уровня координации движений он достигает, тем успешнее протекает процесс его психического развития. При нарушении психомоторного развития осуществляется частичный или ошибочный анализ ощущений разных модальностей. В связи с выпадением одного из анализаторов порог чувствительности других уменьшается.

Особенно надо отметить взаимосвязь двигательных нарушений и речевой недостаточности. Учёные обнаружили прямую связь между степенью двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением [55].

Тело и психика развиваются неразрывно друг от друга. Движение, прежде совершенно простое, а потом всё более и более сложное, предоставляет ребёнку возможность постигать мир, взаимодействовать с окружающими, а значит, учиться и овладевать. Движение как сложная, многослойная система, с одной стороны, – «зеркало» состояния ребёнка, а с другой, — «окошко», через которое можно влиять на его развитие [53].

Развитие моторных функций и устранение даже неярко выраженных двигательных нарушений у старших дошкольников, имеющих нарушения речи, играет значительную роль. С этой целью в данный возрастной период целесообразно применять различные игры и упражнения с проговариванием, пением и музыкальным сопровождением, ритмикой (логоритмику). Работа в данном направлении реализуется, хотя не в полной мере, в дошкольных

образовательных учреждениях (ДОУ) на занятиях музыкой и лишь время от времени[55].

Кинезиология — наука о развитии головного мозга через движение, наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения; при более интенсивной нагрузке (в допустимых пределах) значительнее изменения. Кинезиологические методы влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, они позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики. В частности, применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю. В связи с улучшением интегративной функции мозга у многих детей при этом наблюдается значительный прогресс в способностях к обучению, а так же управлению своими эмоциями. Для результативности коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать определённые условия: занятия проводятся ежедневно, без пропусков; занятия проводятся в доброжелательной обстановке; от детей требуется точное выполнение движений и приёмов; упражнения проводятся стоя или сидя за партой; алгоритм проведения любого занятия должен включать набор упражнений, активизирующих работу разных полушарий и развивающих их взаимодействия.

Интерпретация и адаптированный вариант работы докторов Пола И. Деннисона и Гейл Деннисон «Гимнастика мозга». Открытия этих авторов основаны на понимании взаимосвязи физического развития, языкового становления и учебных достижений личности. Гимнастика мозга представляет собой простые и доставляющие удовольствие движения и упражнения, они помогают обучающимся любого возраста раскрывать те возможности, которые заложены в нашем теле. Несколько

минут (5-7 минут) занятий дают высокую умственную энергию. Дети ненавидят читать, писать, учиться и любят целыми днями смотреть телевизор? С помощью гимнастики мозга у них появится энергия к учебе. В работе с детьми рекомендуем взрослым (педагогам, родителям) системно применять упражнения гимнастики мозга для тренинга определенных функций.

Упражнения гимнастики мозга дают возможность задействовать те участки мозга, которые раньше не участвовали в учении, и решить проблему неуспешности.

Высшим достижением взрослого, работающего по предлагаемой методике, было бы обучение этим упражнениям ребенка, ученика с тем, чтобы он самостоятельно, в нужный момент, мог выполнить набор соответствующих упражнений. Например, при выполнении домашних заданий или контрольной работы.

В целом работа Пола Деннисона и Гейл Деннисон является совершенно новым явлением, и адаптация их работы к условиям российской образовательной системы является весьма актуальной. Она становится первым шагом в образовательной кинеспологии — науке, улучшающей обучаемость на уровне работы целостного мозга.

1.4 Выводы по 1 главе

Подведем итоги анализа специальной литературы .

Речь занимает центральное место в процессе психического развития ребенка, связана с развитием мышления и сознания в целом.

Речь является средством общения и источником информации, способом воздействия на собеседника.

- Речевая деятельность, её виды :
- слушание (аудирование),
 - говорение (произношение),
 - чтение,
 - письмо (письменная речь).

Устная речь, в зависимости от количества участников может быть диалогической и монологической.

Диалогическая речь – возникает при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и стоит в основном в обмене репликами.

Реплика – краткий ответ, возражение, замечание на слова собеседника.

Монологическая речь - последовательное связное изложение одним лицом определенной системы знаний или события.

Письменная речь – это графически оформленная речь, выполненная в буквенном выражении.

Экспрессивная речь - высказывание посредством языка.

Импрессивная речь- это процесс понимания речевого высказывания (устного или письменного). Он начинается с восприятия речевого сообщения (через слух или зрение). Речь «про себя».

Лексика, грамматика и фонетика входят в единую систему языка.

Грамматический строй — система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Развитие словаря ребенка тесно связано, с развитием мышления и других психических процессов, а также с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

Развитие лексики во многом определяется социальной средой, в которой воспитывается ребенок.

К концу дошкольного периода ребенок практически овладевает родным языком, его фонетикой, лексикой и грамматикой в пределах, необходимых и достаточных для устного общения на доступные дошкольнику темы.

Особенности речевого развития дошкольников с ЗПР.

При ЗПР развивается своеобразно и с большим запозданием.

Экспрессивная сторона речи характерны :

-бедный словарный запас,

-нарушенное звукопроизношение,

-недостаточная сформированность лексико - грамматического строения речи, -аграмматизм,

- дефекты артикуляторного аппарата. Связь слова и обозначаемого им предмета нестойкая.

Дети затрудняются в использовании антонимов и особенно синонимов. Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения.

Отклонения психического развития у детей ЗПР, которые задерживают процесс коррекции:

- нарушение активного внимания,
- не развита эмоционально – волевая сфера,
- преобладание игровой деятельности,
- инертности мышления.

Полноценная речь же, является необходимым условием становления и функционирования человека, в частности, его коммуникативных возможностей, лежащих в основе формирования личности.

Можно сделать вывод, что при выборе методов для коррекции речи у детей ЗПР, должны учитываться особенности их познавательной деятельности (познавательная активность снижена, ведущей деятельностью продолжает оставаться игровая деятельность). В работе с этими детьми следует использовать разнообразные методы, побуждающие познавательную активность, а также содержащие элементы игры : дидактические игры, упражнения, наглядный материал (игрушки, картины, схемы, ролевые игры). Очень важно использовать методы, развивающие мелкую и крупную моторику (логоритмические методы). Речевой материал должен быть подобран с учетом возрастных показателей развития речи дошкольников. Сами задания доступны по сложности и по объему для ребенка 5-6 лет жизни с задержкой психического развития. Инструкции к заданиям должны даваться простым понятным языком, нужно убедиться , что ребенок их понял.

ГЛАВА 2 Экспериментальное исследование применения современных методов коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с детьми с ЗПР

2.1 Состояние речевого развития у дошкольников с ЗПР

Методология исследования базировалась на закономерностях развития высших психических функций у ребенка с задержкой психического развития.

При изучении методики исследования мы опирались на методологические положения о закономерностях развития высших психических функций, разработанные Л.С. Выготским, и представлениях о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе, развитых в трудах А.Р. Лурии. Учитывались результаты исследований, касающиеся этиологии, патогенеза, симптоматики, структуры нарушений речевой деятельности при ЗПР (Н.Н. Волоскова, Г.Г. Голубева, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Т.А. Фотекова и др.).

Анализ указанных выше научно-теоретических предпосылок позволил определить структуру и направленность методики [14].

Она носила комплексный характер и состояла из следующих частей:

1. Изучение экспериментальной группы детей, психолого-педагогической документации на детей для получения информации о психолого-педагогических особенностях детей.
2. Обследование речи у данной группы детей, которое включило:
 - а) обследование коммуникативно-речевых умений;
 - б) изучение лексического развития;
 - в) изучение сформированности грамматического строя языка;

г) исследования связной речи;

3. Применение методов коррекции речевых нарушений ;

4. Итоговое обследование речи контрольной группы детей (по пунктам а), б), в), г).);

5. Анализ и подведение итогов исследования.

Организация экспериментального исследования. Исследование проводилось с детьми 6 лет. Выбор возрастного контингента обусловлен тем, что уровень речевого развития ребенка непосредственно перед поступлением в школу во многом определяет его дальнейшую успеваемость.

24 сентября 2015 года отобрали экспериментальную группу- 18 детей с замедленным психическим развитием с нарушениями речи из детского сада «Курай» г. Сибая.

(Из 18 дошкольников – 7 человек имели ЗПР церебрально-органического генеза, 4- психогенеза, 5- конституционального генеза, 2 – соматического генеза).

Для выбора коррекционных методов, прогнозирования дальнейшего развития ребенка, для разработки рекомендаций родителям, необходимо всестороннее обследование речи детей.

Обследование речи детей экспериментальной группы проводилось с использованием методики обследования речи дошкольников с задержкой психического развития автора И.Д. Кононенко. Данная методика учитывает специфику познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы этих детей, в которой разработана бальная система оценки результатов выполнения заданий, даны развернутые заключения по результатам логопедического исследования. Данная методика обследования

речи детей с ЗПР разработана с соблюдением основных диагностических принципов, разработанных Л.С. Выгодским:

- принцип системности изучения

- принцип комплексного подхода;

- принцип динамического изучения (базируется на концепции Л.С. Выгодского о «зонах актуального и ближайшего развития»);

- принцип качественного анализа результатов обследования.

Данная технология обследования речи опирается на известный патопсихологический метод «обучающего эксперимента».

Прежде чем проводить обследование, мы

- изучили медицинскую документацию,

- уточнили сведения о раннем речевом развитии, постарались выяснить, замечают ли дети свои речевые дефекты, как к ним относятся, какую работу с данными детьми ранее проводили дефектолог и логопед, каков был результат,

- постарались собрать сведения о семье, речевой среде, а также проанализировать данные психолого-педагогического обследования.

Обследование речевой деятельности детей проводилось с соблюдением определенной последовательности этапов и включил анализ основных составляющих речевую систему компонентов.

К каждому заданию давалась инструкция, в которой ребятам показывали примерный результат предстоящей им речевой деятельности и способ достижения этого результата, то есть давался образец. Это обеспечивало ориентировочную часть, что важно для детей с ЗПР. При затруднении ребенку оказывали необходимую помощь в виде побуждающих

или уточняющих вопросов, контекстной подсказки, повторения инструкции, разбора абзаца.

Для оценки уровня речевого развития мы пользовались специально разработанной И.Д. Кононenkовой балльной системой.

Каждое задание оценивается отдельно, для возможности полноценного анализа. Результаты выполнения задания оценивали по 5-балльной системе, это дает возможность выяснить сильные и слабые стороны речевой деятельности каждого отдельного ребенка и всей группы в целом. Сравнить результаты одного ребенка с другими .

Методика обследования.

Направление I. Изучение коммуникативно-речевых умений.

В ходе обследования выявляли контактность. В ходе обследования выявляли контактность, активность, общее звучание речи, общая осведомленность ребенка.

1. В самом начале проводилась предварительная беседа для установления доверительных отношений с ребенком , выявление контактности, активности задаются примерно такие вопросы:

- как тебя зовут?
- кто твои друзья в группе?
- в какую игру ты любишь играть в детском саду?
- о чем ты любишь разговаривать с ребятами в группе?
- а с воспитателями?
- какие мультфильмы тебе нравятся?
- кто тебе читает книжки?
- какая книжка у тебя самая любимая?

2 Для выявления интереса к общению, умения вступить в диалог, правильно излагать свои мысли, активность, создавалась игровая ситуация:

- Представь себе, что я пришла к вам в группу. Как ты меня встретишь? Что ты мне скажешь? Сначала здороваешься, узнаешь как меня зовут, покажешь игрушки. Ты скажешь: «Здравствуйте, проходите пожалуйста..» (предлагается речевой образец).

-Сейчас к тебе в гости придет зайчик. Подумай , что ты будешь говорить, о чем спросишь зайчика. Приготовься. (Педагог берет игрушку. Раздается стук, «зайчик» спрашивает: «можно к Вам в гости?») .

Оценка результатов обследования и необходимые таблицы, подробно описаны и представлены в приложении.

Направление I I. Изучение лексического развития.

В разделе «приложение» содержатся материалы для обследования объема активного словарного запаса, изучения его качественных характеристик, которые выявляются в заданиях на подбор синонимов, антонимов, обобщающих слов, эпитетов, на различение близких по смыслу понятий. Дается количественная оценка полученных данных.

1.Изучаем словарь предметов.

Раздел А. Повседневная лексика.

Ребенку дается инструкция : «Что это?» (экспериментатор предъявляет картинный материал). В случае отсутствия данного слова в активном словаре дается задание: « Покажи, где...» (в разделе «Приложение» даны таблицы для исследования активного и пассивного словаря).

Раздел Б. Редкоупотребляемая лексика.

Инструкция: «Что это?» (экспериментатор предъявляет картинный материал). В случае отсутствия данного слова в активном словаре дается задание: « Покажи, где...»

2.Глагольный словарь

Инструкция: педагог приводит пример: «солнышко светит , греет, печет, восходит, заходит . А что делает»

4.Подбор определений

Инструкция: «Вот пальто (предъявляется картинка). Какое пальто?

Пальто теплое, длинное, шерстяное, модное, женское, красивое,
коричневое. А какая (какое, какой) ...»

5. Многозначность слова

Инструкция: «У куклы ручка, у двери ручка, у чашки ручка, у сумки ручка (экспериментатор сопровождает инструкцию демонстрацией картинок и указывает жестом на соответствующие части предметов). У всех этих предметов есть ручка . А у каких предметов есть...»

6. Словарь притяжательных местоимений

Таблица 2 -

Предлагаемый материал	Ответы	
	Начало года	Конец года
Вот дом (предъявляется картинка). Я живу в этом доме. Значит это чей дом?		
В этом домике ты живешь. Чей это дом?		
Вот еще дом в нем живет он. Значит чей это дом?		
А в этом доме живем мы все. Чей это дом?		
В этом доме живет она. Чей это дом?		
И еще один домик В нем живут они. Чей		

это дом?		
----------	--	--

7 Подбор синонимов

Инструкция: «Посмотри на картинку. Это бабушка. Другим словом о ней можно сказать «Старушка». Назови другим словом ...» «Дом» и т.д. (подробности в разделе «Приложение»).

8.Подбор антонимов

Инструкция: «Послушай слова: большой – маленький. Это противоположенные слова. Большой, а наоборот - маленький. Маленький , а наоборот - ...?»

9.Дифференциация близких по смыслу понятий .

Серия «А». Инструкция: «Одежду можно сшить из ткани, можно связать из пряжи, а можно вышить с помощью иголки и нитки как будто кисточкой нарисовать узор. Посмотри на картинки (демонстрируются три сюжетные сюжетные картинки) и выбери ту, на которой ...»

Серия «Б» . Инструкция : «Посмотри на картинки и отбери те , про которые мы скажем , что их...» (шьют , вяжут и т.д.). Примечание: На каждое слово –действие предлагается выбирать из следующего набора предметных картинок : рубашка , пальто, юбка, брюки, шапка , носки , варежки , шарф , воротничок, платочек , пуговица.

10.Уровень обобщений

Инструкция: «Птицы – это живые существа. Тело птиц покрыто перьями , у птиц есть крылья , они умеют летать. Вот это птицы (экспериментатор отбирает 5 картинок). Голубь –птица, ворона – птица, синица – птица, ласточка – птица (сопровождает показом картинок). Всех этих существ (указывает жестом) мы называем «птицы»(выделяет слово голосом). А теперь ты посмотри на картинки и назови одним словом (последовательно предъявляются серии картинок , в каждой по 5 картинок)».

Направление III

Изучение сформированности грамматического строя речи

Разработка содержания данного раздела осуществлялась с методическими рекомендациями, составленными разными авторами (Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, 1992; Т.Б . Филичева , Г.В. Чиркина, 1991 , И.О. Соловьева, 1966).

1.Проверка общего уровня языковой компетенции

Серия «А». Инструкция : «Послушай предложение и повтори его в точности, как и я». («Ваня сказал маме , что не пойдет гулять и т.д.).

Серия «Б». Инструкция: « Я буду читать предложения, если ты заметишь , что я сказала плохо, неправильно, но поправь меня и скажи правильно. («Мальчик рисовал красками»).

2.Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Серия «А». Инструкция: «Один мяч, а если много, то скажем , что это мячи».

Серия «Б». Инструкция: «Поиграем в игру. Сначала я буду показывать картинку, а потом убирать её , ты должен ответить чего не стало(о том, что изображено на картинке)». Последовательно предъявляются картинки с изображением рук , глаз, ушей, копыт, ступней, карандашей, гусей, медведей, окон».

3.Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде числе и падеже.

Серия «А». Инструкция: «Посмотри на картинку и послушай , как я о ней скажу: синяя кастрюля (при произнесении слова «синяя» артикуляция четкая). А теперь ты смотри на картинки и называй».

Серия «Б». Подбор к прилагательному существительного соответствующего рода, ориентируясь на окончание прилагательного.

Инструкция : «Будем отгадывать хитрые загадки. Послушай : ...»

(Красное, спелое- это яблоко или помидор? и т.д.).

4.Проверка навыков словообразования

Серия «А». Образование названий детенышей животных.

Инструкция: « У кошки – котята, а у ...»

Серия «В». Образование относительных прилагательных.

Инструкция: «Матрёшка сделана из дерева, значит она деревянная. Скажи, какой (какая) ...»

Серия «Г». Образование притяжательных прилагательных.

Инструкция: «У кошки хвост кошачий, а у ...»

5. Проверка умения конструировать предложения.

Инструкция: «Послушай отдельные слова: «Мама , любить , дочка. Из этих слов можно составить складное предложение: Мама любит дочку. А теперь я скажу другие слова, а ты составь из них правильное, складное предложение».

Направление IV

Исследование связной речи

Разработка предлагаемых материалов осуществлялась с опорой на исследования Р.И. Лалаева (1998); Н.А. Цыпиной (1994).

1. Пересказ адаптированного текста повествовательного характера . (Используется текст «Утята» из пособия М.И. Омороковой, 1999).

1.1. Краткая вступительная беседа по вопросам

- У кого какая шубка (у цыплят..., у утят ...).

-Из чего вылупляются цыплята? А утята?

-Кто высидывает куриные яйца? А утиные ?

- Как ты понимаешь фразу «высидывать яйца»?

-Кто умеет плавать? Курица или утка? Утята или цыплята?

1.2. Чтение рассказа

Одной хозяйке захотелось развести утят, но утки у неё не было, а была только курица. Хозяйка купила утиных яиц, положила их в коробку и посадила на них курицу. Курица высидела утят. Она радовалась, учила детей червячков выкапывать. Однажды курица повела детей на берег пруда . Утята завидели воду и бросилась в неё . Бедная курица разволновалась, она бегала по берегу и кричала, а утята и не думали выходить на берег. Они весело плавали в воде.

1.3. Проверка уровня понимания текста

Таблица 3 -

Задания	Ответы	
	Начало года	Конец года
<p>А. Выделяет действующих лиц:</p> <p>*Про кого мы читали?</p>		
<p>Б. Понимает факты, события:</p> <p>-Хозяйка купила куриных яиц?</p> <p>-Зачем хозяйка купила утиных яиц?</p> <p>-Кто высидел утят?</p> <p>-Курица знала, что она высидела не цыплят, а утят?</p>		
<p>В. Мотивирует адекватную оценку поступкам персонажей:</p> <p>- Курица радовалась, что её дети плавают? Почему?</p> <p>- Утятам нравилось плавать?</p>		

--	--	--

- 1.3. Повторное чтение текста с установкой на пересказ.
- 1.4. Пересказ текста ребенком (текст пересказа экспериментатор записывает в карту).

2. Составление рассказы по сери сюжетных картинок

Используется известная методика, предназначенная для выявления уровня овладения пространственно-временными и причинно-следственными связями. Однако указанная методика несколько изменена с целью исследования особенностей речевой деятельности ребенка.

Инструкция: « Вот четыре картинки. Это всё история про снеговичка. Посмотри внимательно, подумай, что было сначала , что потом, чем всё закончилось».

При обследовании необходимо также получить представление и о пассивном словаре. В других пробах это будет сделать сложнее, что объясняется особенностью используемых приемов.

Подбор перечней слов, разработка технологии обследования осуществлялась с опорой на исследования Ю.С. Ляховской (1967, 1970); Н.П. Ивановой (1980); л.ф. Спириной; В.И. Яшиной (1975); О.И. Соловьевой (1966) и других авторов.

По результатам обследования детей из группы разделили на 2 подгруппы – подгруппа а) 9 детей с оценочными баллами ниже среднего, подгруппа б) 9 детей примерно со средними оценочными баллами, разделили их для того, чтобы учитывать реальные возможности исследуемых детей.

Занятия с ребятами проводились дополнительно к работе логопеда два раза в неделю. Планировалось заниматься с октября по март.

Занятия с ребятами проводились дополнительно к работе логопеда два раза в неделю. Планировалось заниматься с октября по январь. В феврале 2016 года провели итоговое обследование речи в обеих подгруппах.

Организация экспериментального исследования. Исследование проводилось с детьми 6 лет. Выбор возрастного контингента обусловлен тем, что уровень речевого развития ребенка непосредственно перед поступлением в школу во многом определяет его дальнейшую успеваемость.

24 сентября 2015 года отобрали экспериментальную группу- 18 детей с замедленным психическим развитием с нарушениями речи из детского сада «Курай» г. Сибая.

(Из 18 дошкольников – 7 человек имели ЗПР церебрально-органического генеза, 4- психогенеза, 5- конституционального генеза, 2 – соматического генеза).

Важную роль имело первоначальное обследование речи детей.

По результатам обследования детей из группы разделили на 2 подгруппы – подгруппа а) 9 детей с оценочными баллами ниже среднего, подгруппа б) 9 детей примерно со средними оценочными баллами, разделили их для того, чтобы учитывать реальные возможности исследуемых детей. Дети были разделены на подгруппы по причине разного уровня работоспособности и восприятия.

Занятия с ребятами проводились дополнительно к работе логопеда два раза в неделю. Планировалось заниматься с октября по январь. В феврале 2016 года провели итоговое обследование речи в обеих подгруппах.

Общая педагогическая характеристика детей из первой подгруппы.

В первой подгруппе дети примерно одинакового уровня развития, редко пользуются как вербальными, так и невербальными средствами общения с детьми и взрослыми. Заинтересованности к групповым занятиям не проявляют. В сюжетно-ролевых играх участия принимать не желают. Навыки самообслуживания сформированы плохо, не могут пользоваться носовым платком, одеваться, часть детей не могут держать ложку. У многих детей в группе часто проявляются чувство страха, обиды. В большинстве семей условия воспитания удовлетворительные.

Данные экспериментального обследования свидетельствуют о том, что у ребят снижена познавательная активность, низкая работоспособность, необходима постоянная стимуляция деятельности.

Запас знаний значительно ниже возрастной нормы, сенсорные эталоны не сформированы, графические навыки на доизобразительном уровне.

Дети обучаемы, способны выполнять задания по аналогии, частично используют помощь взрослых, ориентированы на похвалу. Это позволяет определить благоприятный прогноз.

Речевое обследование показало следующее. (см. Таблица №1 .Первый результат обследования детей экспериментальной группы подгруппы 1).

При обследовании, в контакт вступают плохо, требуется значительная активация, побуждение. На вопросы отвечают односложно, нехотя, «сквозь зубы», или вообще игнорируют вопросы, скованы. Интонация речи невыразительная, часто недопонимают задание (требуется повторение инструкций), инициативу для выполнения заданий не проявляют, требуется стимуляция к действию. Оценивая коммуникативно-речевые умения основная часть детей контакт устанавливают с трудом, есть контактные дети, но они не всегда понимают речь в полном объеме. Отмечается избирательность в

общении, ребята затрудняются сформулировать вопрос. Оценка коммуникативно-речевых умений в основном в среднем 2.3 балла.

Лексический запас ниже возрастной нормы, объем предметного словаря оценен в среднем на 2.2 балла, но в пассивном словаре есть все из предложенных слов, из раздела «Б» в активном словаре в основном по 3 слова. Задания на сформированность глагольного словаря и словаря наречий многие дети выполнять отказались, часть детей, остальные придумали по одной лексеме с помощью в виде побуждающих вопросов, контекстной подсказки, некоторые дети, вместо подбора слов, демонстрируют действие «Делает вот так».

Словарь притяжательных местоимений часть детей выполняет по 2-3 задания с ошибками, трое ребят исправили ошибки после уточняющих вопросов, у остальных детей исправить ошибки не получилось, один ребенок отказался выполнять упражнение. (Средний балл -2.5).

Словарь определений – к каждому слову придумано 1 определение 2-е детей давали неадекватные ответы. Задания на подбор антонимов и синонимов выполняют с помощью в виде контекстной подсказки. (Средний балл 1.7-1.8).

Многозначность слова – все предметы к предложенным словам называются после контекстной подсказки, требуется повторение инструкции, (например: « Они летают по небу, несут яйца, выют гнёзда-это... /птицы/ ; у птиц всех птиц есть... /крылья/»). Задание выполнено в основном на 2 балла.

Словарь притяжательных местоимений – 2-3 задания выполняются с ошибками, некоторые из них исправляются после уточняющих вопросов, некоторые исправить не удается, несмотря на помощь со стороны взрослого.

Подбор антонимов и синонимов – ребята отвечают в основном с уточняющей помощью, часть ответов дают с контекстной подсказкой . Темп выполнения замедлен, требуется дополнительное повторение инструкций. Некоторые дети дают неадекватные ответы.

Дифференциация близких по смыслу понятий - все занятия выполняются с контекстной подсказкой, требуется неоднократное повторение инструкций, двое детей отказались выполнять задания и использовать помощь. Ошибки в предложно-падежном управлении . Вместо предлогов «из-под» , «из-за» употребляют предлоги «за» , «с» заменяют предлог «от» (вместо «со стула» - «от стула»).

Грамматический строй ниже возрастной нормы.

Уровень обобщений – требуется повторение инструкции , некоторые задания недоступны даже с помощью взрослых.

Уровень языковой компетенции 1,8 балла. Не замечают и не исправляют преднамеренные ошибки в одном из заданий серии «В» («мальчик пасёт утёнков»).

Наиболее часто дети ошибались в формировании множественного числа существительных (вместо «уши» - «ухи» , вместо «стулья» - «стулы», вместо «глаза» -«глазы», вместо «котята» - «котёнки») ; родительного падежа множественного числа существительных (вместо «гусей» - «гусёв»; вместо кошек «кошков», вместо «окон» - «окнов»). Средняя оценка по группе 1.5 балла (большинство заданий выполнено с ошибками, требуется значительная помощь (примеры, подсказки, вопросы) в некоторых случаях помощь неэффективна.

Серьёзные затруднения вызвали задания по изменению предложно-падежных форм существительных.

Ответы были примерно одного типа:

Где стоит коробка?

– Там;

Откуда я достала коробку?

– От туда;

Где сидит зайка?

-Там.

Многие дети помощь игнорировали, хотя эти же задания с использованием картинок выполняют лучше.

У ребят недостаточно сформированы навыки словообразования.

Образование названий детенышей животных выполнено в среднем на 2 балла, относительных прилагательных – часто давали некорректные ответы.

Связная речь: пересказ текста повествовательного характера «Утята» дети выполнили в основном на 1.6 баллов. Чтобы пересказать текст ребятам понадобилось задавать вопросы, на которые давались односложные ответы (некоторые дети давали неадекватные ответы), затруднено связное высказывание, словарный запас у ребят небольшой, в основном состоит из существительных и глаголов, употребление слов часто ошибочное, в тексте преобладают простые предложения, часто встречается аграмматизм (нарушение порядка слов в предложении, отсутствие предлогов или их неправильное употребление, неправильное словоизменение по падежам, неверное согласование существительных с прилагательными, частое отвлечение ребенка от данной темы). Уровень понимания текста 2 балла (действующих лиц выделяет, используя подсказки, многие детки понимают фактический смысл текста, но при этом смысл искажают, с помощью в виде вопросов даёт оценку поступкам героев). При формулировании главной мысли, также требуется помощь.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок выполнили в среднем на 1.3 балла. Большинство детей отказалось от выполнения задания, остальные при раскладывании картинок действовали импульсивно, серию раскладывают с ошибками даже с помощью, рассказ только частично соответствует изображенной ситуации. Не раскрыты временные и причинно-следственные связи между событиями, пропущены смысловые звенья, наблюдается искажение смысла, часто рассказ ребенка сводился к перечислению предметов, изображенных на картинках, используют помощь в виде вопросов, но отвечают односложно. Отмечается ограниченный словарный запас и частые аграмматизмы. Однако те дети, которые взялись выполнять упражнения устанавливают причинно-следственные связи.

Проведенное обследование позволило сделать вывод, что у ребят первой подгруппы речевые нарушения носят системный характер.

Ведущим направлением в работе с данной группой детей является развитие речевой активности на занятиях и в семье.

Общая педагогическая характеристика детей из второй подгруппы. Во второй подгруппе детки из благополучных семей, в основном полные семьи. Речевая среда у некоторых детей имеет особенности национального характера (в семьях некоторых детей разговаривают еще и на башкирском языке).

Детки контактны, не все понимают речь в полном объеме, многие дети со взрослыми разговаривают на равных, часто перебивают собеседника, переводят разговор на другую тему, не умеют правильно излагать свои мысли. Испытывают трудности при формулировании предложений. Сюжетно-ролевая игра сформирована немного ниже возрастной нормы. В основной детки из второй подгруппы проявляют интерес к заданиям. Темп и плавность речи в основном в норме. В речи в основном используют существительные, глаголы, иногда качественные прилагательные. Отмечается нарушение порядка слов в предложении, некорректное употребление предлогов, нарушение согласования.

Затруднения при формулировании вопросов. Чаще ограничиваются вопросом «Это что?». Оценка речевых умений в среднем на 3 балла.

Лексический запас также ниже возрастной нормы . Объем предметного словаря оценен на 3, 6 балла . В активном словаре отсутствуют 9-10 слов из категории «редкоупотребляемая лексика».

Обследование глагольного словаря показало, что по каждому из предложенных слов дети придумывали 1-2 лексемы, вторую обычно с помощью взрослых. Помощь используют. Оценка 2, 6 балла.

Недостаточно сформирован словарь наречий. Оценка 2,6 баллов.

Выполнение заданий на подбор определений оценен на 2.8 балла. Приходилось расширять , повторять инструкции. «Смотри как много слов я сказала про туфли, что они и удобные, и легкие, красные и т.д.»

Задания по теме многозначность слов некоторыми детьми выполнялись с контекстными подсказками, некоторые дети выполнили задание самостоятельно. Оценка 3,6 балла.

Словарь притяжательных местоимений приближен к возрастной норме , но ребята всё таки допускают ошибки и средний балл 3,7 баллов.

При выполнении задания на подбор синонимов и антонимов многие ребята выполняли в замедленном темпе , встречались замены слов вместо «чистый» - «не грязный», вместо «добрый»- «незлой», вместо «стоять» - «не ходить». Оценка 3, 5 ;3,1 соответственно.

Дифференциация близких по смыслу понятий большинство занятий выполняется с уточняющей помощью, темп выполнения замедлен, требовались повторения инструкций. Средний балл 3,3 .

Уровень обобщений был оценен на 3.4 балла . Встречаются единичные ошибки, некоторые исправляют их с помощью , некоторые самостоятельно.

Грамматический строй речи. Проверка общего уровня языковой компетенции показала, что в общем этот уровень соответствует 3,4 баллам. При воспроизведении текста некоторые ребята допускали пропуски отдельных слов («лошадь пасется на лугу, а жеребенок лежит в тени деревьев» - «лошадь пасется на лугу, а жеребенок лежит»).

Ребята допускают ошибки при выполнении заданий на образование существительных множественного числа («глаза» - «глазы»). 3,3 балла.

Также сложности в при согласовании прилагательных в роде, числе и падеже. Часть заданий выполнили верно, некоторые ошибки исправлялись после уточняющих вопросов. У детей есть понимание предлогов (правильно выполняют инструкции, содержащие предлоги. Оценка 3,2 балла.

Умение согласовывать прилагательные в роде, числе и падеже сформированы ниже возрастной нормы, допускают ошибки, которые исправляет с помощью уточняющих или побуждающих вопросов. Например:

- Не стало стула деревянный.

- Какого стула не стало?

- Деревянного стула.

Оценка по этому заданию 3,2 балла.

Оценка умения словообразования были оценены на 3,4 балла.

Пересказ текста повествовательного характера «Утята» выполнили на 3,2 балла, хотя уровень понимания текста близок к норме и оценен на 4 балла (ребята выделяют действующих лиц, осознают факты, события, излагаемые в тексте. Небольшая помощь требовалась чаще всего при формулировании главной мысли и оценке поступков персонажей. При пересказе текста у некоторых детей отмечались пропуски частей текста, неоднократное повторение уже сказанных предложений.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок выполнены на 3,5 балла ребята допускали ошибки при разложении картинок , которые исправлялись после уточняющих вопросов. При составлении рассказа многим ребятам также требовалась помощь в виде вопросов, указаний жестом , отмечается аграмматизм.

После проведенного обследования сделан вывод, что у ребят нарушения речи носят системный характер. Детям требуется целенаправленная помощь в усвоении всех компонентов речевой системы. Возможности обучения у данной группы хорошие. Детки увлечены выполнением заданий.

Данные речевого обследования можно представить в виде следующих диаграмм :

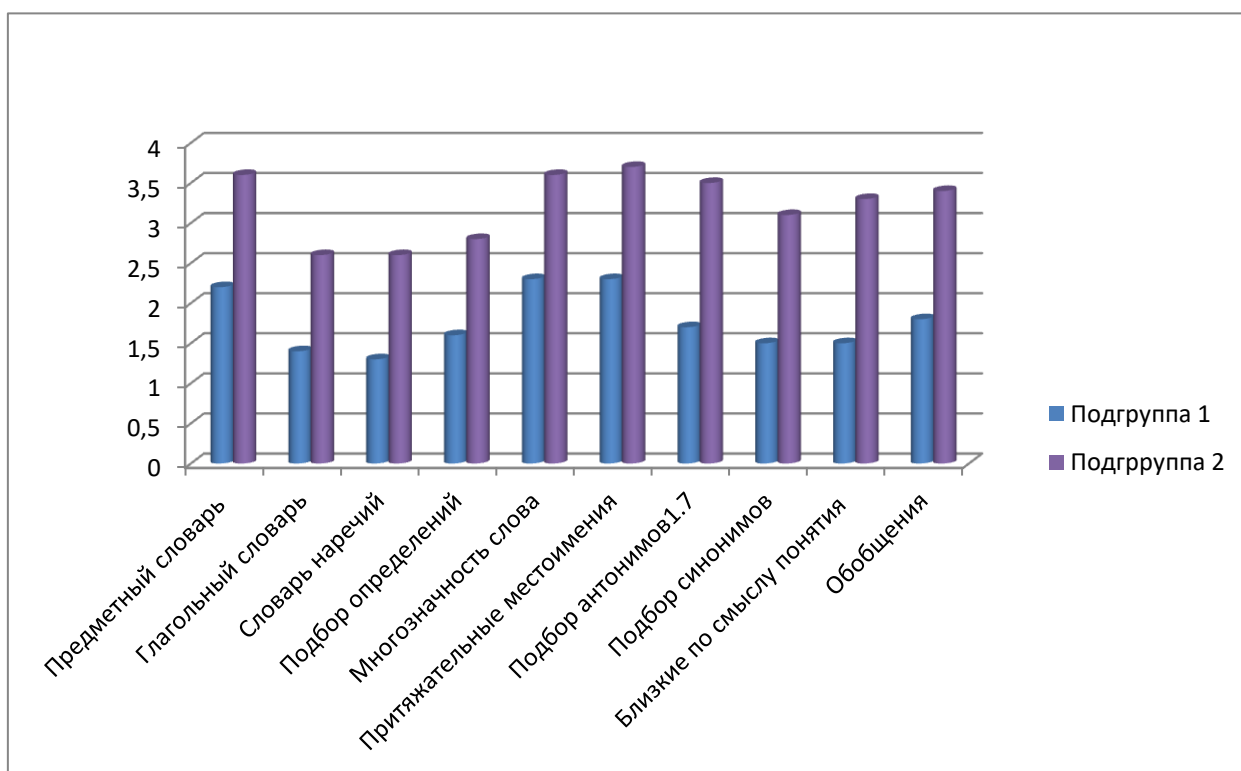


Рисунок 1 - Соотношение лексического строя подгруппы

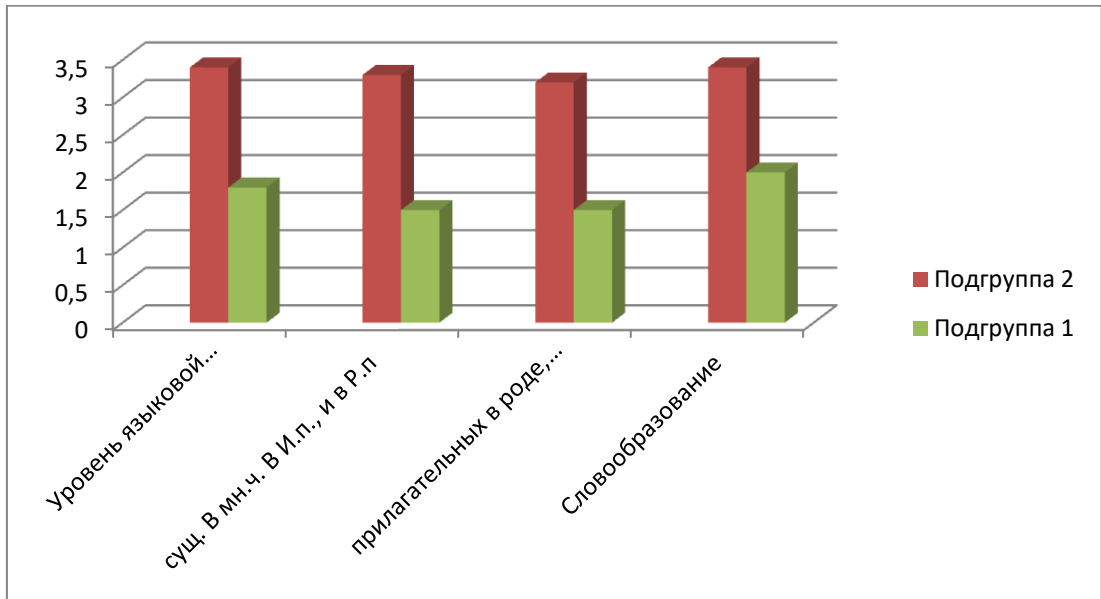


Рисунок 2 - Соотношение данных грамматического строя речи

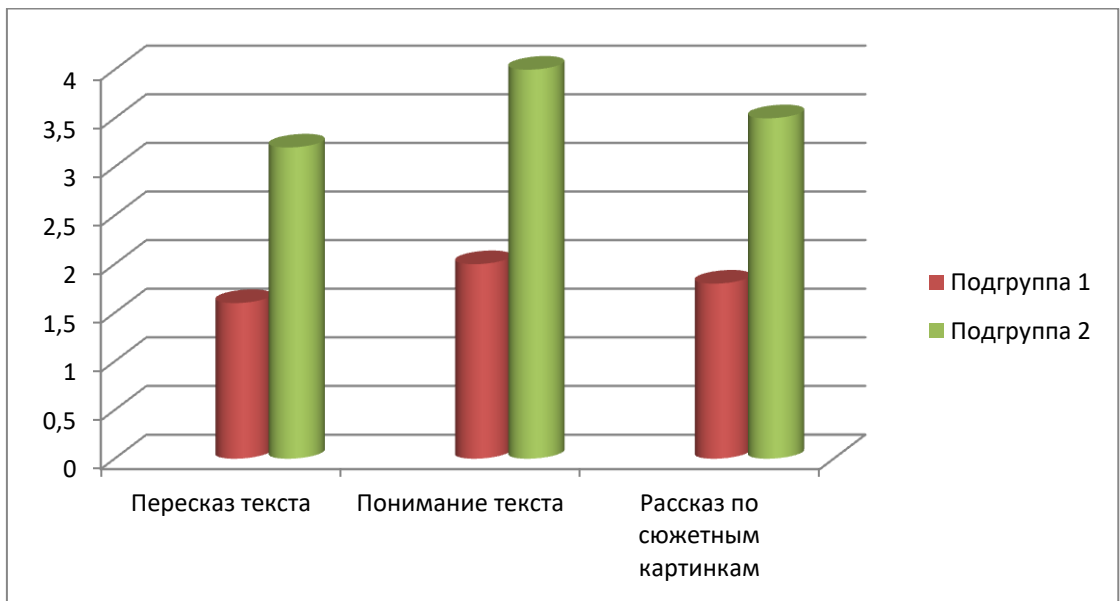


Рисунок 3 - Соотношение данных обследования связной речи

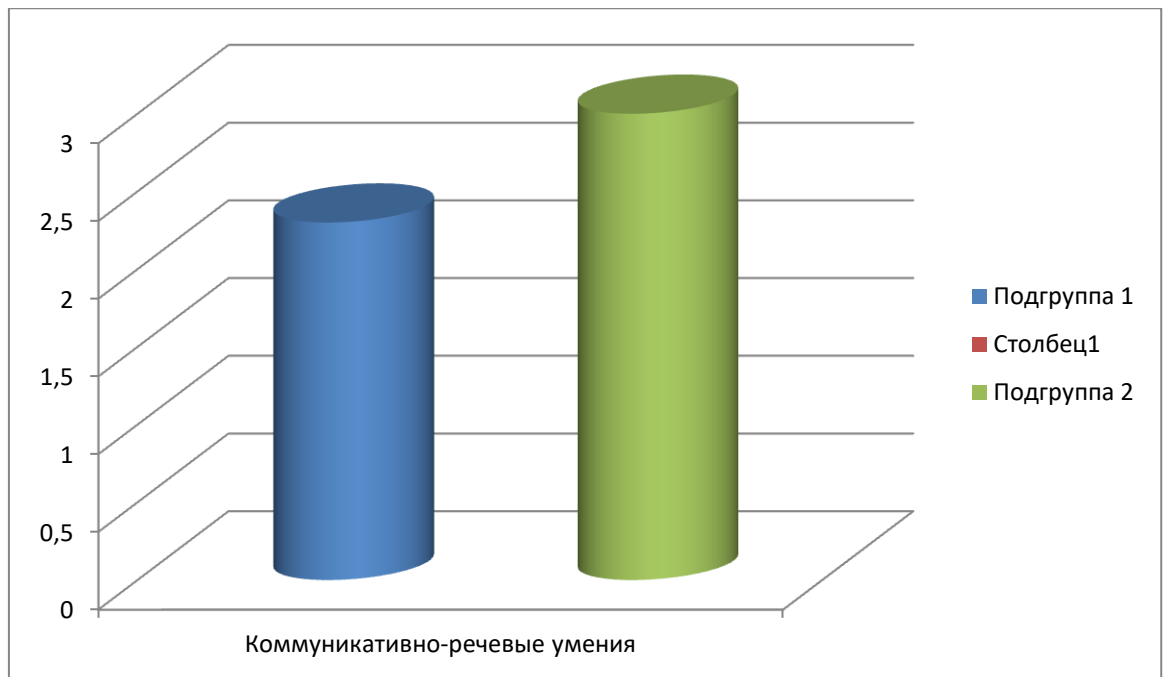


Рисунок 4 - Соотношение коммуникативно-речевых умений

Из представленных диаграмм визуально видно, что в подгруппе №2 показатели речевого развития лучше, чем в подгруппе №1 (группы специально разделили так, чтобы в каждой подгруппе оказались ребята примерно с одинаковым речевым развитием, что, предположительно, обеспечит относительно одинаковое восприятие коррекционного материала. В диаграммах №1-№4 данные первого обследования речи дошкольников (до применения коррекционных методов).

2.2 Методика коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с дошкольниками с ЗПР

После оценки речевого обследования ребят в обеих подгруппах, была подобрана методика коррекции речевых нарушений.

При разработке коррекционной методики учитывались особенности познавательной деятельности данной категории детей (сниженная познавательная активность, сниженное восприятие), были взяты разнообразные методы, побуждающую активность: дидактические игры, упражнения, наглядный материал (картинки, игрушки, схемы). Речевой материал подбирался с учетом возрастных показателей развития речи

дошкольников. Сами задания старались сделать доступными по сложности и по объёму для детей 6-ти лет, предполагалось наличие у них развернутой фразовой речи.

Для того, чтобы ребятам уделить больше времени, занятия в двух подгруппах предполагалось проводить по отдельности, так как первой подгруппе требовалось больше времени на усвоение материала и пробелы в знаниях более значительные. Занятия проводились совместно с дефектологом. Важным является то, что программу были включены элементы нейрогимнастики. Также деткам давались домашние задания на выполнение с родителями.

Основными целями данной методики являлись:

1. Повышение познавательной активности, в частности интереса к активной речи (речевые игры-шутки, театрализованная деятельность.)
2. Постепенное повышение речевой активности на занятиях, в речи, в быту.
3. Развитие диалогической речи.
4. Активация словаря в процессе общения на занятиях.
5. Формирование родовых понятий, глагольного словаря, работа над смысловой стороной словаря.
6. Преодоление аграмматизма в общении.
7. Развитие регулирующей и планирующей функций речи.
8. Обучение пересказу небольших текстов.
9. Составление текстов по картинкам (мнемотаблицы).
10. Устранение косвенных причин, мешающих развитию речи:
 - развитие моторики;
 - внимания
 - восприятия;
11. Комплексное использование методов коррекции.

Занятия проводились совместно с дефектологом и воспитателями. Данная методика была составлена так, чтобы у детей менялся вид деятельности в течении дня.

Сроки освоения подобранной методики – долговременные с сентября 2015 по февраль 2016 года. Занятия предполагалось проводить 2 раза в неделю.

Приняв во внимание что ведущей деятельностью у детей старшего дошкольного возраста с замедленным психическим развитием ведущей деятельностью остается игровая, то для удобства восприятия и для побуждения познавательной активности мы постарались большинство упражнений представить в виде игры.

План занятий представлен в таблице 4.

Таблица 4 – План проведения коррекционных занятий

	Неделя месяца	Обучение связной речи	Работа над лексическим строением речи	Работа над грамматическим строением речи	Устранение причин, косвенно мешающих развитию речи у детей.			
					Развитие моторики и физическое развитие	Развитие восприятия	Развитие внимания	Развитие памяти
октябрь	01.10.15	Игра «Комплименты»	Сколько их?		Нейро- гимнастика		Игра «Кто спрятался?»	
	06.10.15	« Бездомный котенок»		Игра: " В гостях у зайца"	Нейро- гимнастика		Игра «Чей предмет?»	
	08.10.15	« Курочка- рябушечка »			Нейро- гимнастика	«Загадки»	«Посуда»	

	13.10.15		«Кто как передвигается?»	Игра: "Назови правильно"	Нейро-гимнастика	Испорченный... принтер		
	16.10.15	-	«Если бы...»	«Я начну, а ты продолжишь»	Нейро-гимнастика			«Скажи, что видел»
	20.10.15			«Лови и бросай, и цвета называй»	Нейро-гимнастика	«Вспомни и нарисуй»		«Вспомни сказки»
	22.10.15	-	«Кто больше заметит небылиц?»	Кто больше, а кто меньше?I	Нейро-гимнастика			
	27.10.15		Чего не стало?		Нейро-гимнастика	«Авто-портрет»		«Вспомни сказки»
	29.10.15	«Коршун»	«Что бывает круглым?»	Игра «Без кого будет грустно...?»	Нейро-гимнастика			
ноябрь	05.11.15	Рассказ по серии сюжетных картин			Нейро-гимнастика		«Съедобное-несъедобное».	«Учим стих»
	10.11.15		«Кто как передвигается?»	«Один и много»	Нейро-гимнастика	«Опозна»		
	12.11.15		«Что происходит в природе»	Кто больше, а кто меньше?II	Нейро-гимнастика			

	7.11.15	1 «Сова»	«Полслова за вами»	«Что у нас получится?»	Нейро-гимнастика			
	9.11.15	1 « Рассказываем с сюжетным и картинками»	Игра «Кто чем занимается?»		1 Нейро-гимнастика 2 Игро-ритмика	"Чудесный мешочек"		Игра «Ветер дует на...»
	24.11.15	« Режим дня»	Игра «Подскажи словечко»	Кто больше, а кто меньше? III	Нейро-гимнастика			
	26.11.15	Р рассказ по серии сюжетных картин		Чьи эти вещи?	Нейро-гимнастика			
Декабрь	1.12.15	0 - «Что подарили Наташе?»	Сколько их? II вариант		Нейро-гимнастика		«Найди отличия»	«Пары слов»
	3.12.15	0 « Рассказываем с сюжетным и картинками»	Игра «Утро, день, вечер, ночь»		1. Нейро-гимнастика 2 Креативный тренинг	« Что было бы, если из леса исчезли...»		
	28.12.15	« Что сначала, что потом».	Игра «В зоопарке»	Кто больше, а кто меньше? IV	Нейро-гимнастика			

	10.12.15	«Закончи сам»	«Что делают эти животные?»		Нейро-гимнастика	«Ходят капельки по кругу»		
	15.12.15		- «Мяч бросай и слова называй»	Что за зверь?	Нейро-гимнастика			«Учим стих»
	17.12.15	«Рассказы вам с сюжетным и картинкам и»	Игра «Кто может совершать эти движения?»		Нейро-гимнастика		«Не говори „нет“».	Речевые игры и ролевые стихи
	22.12.15	Рассказ по серии сюжетных картин		Кто больше, а кто меньше?V	Нейро-гимнастика	Земля, вода, огонь, воздух»		
	24.12.15	- «Зоопарк» 2	- «Назови части предмета»	- У кого сколько?»	Нейро-гимнастика		«Не говори – Нет»	
Январь	12.01.16	«Расскажем про Олю и зайчика».			Нейро-гимнастика Игро-гимнастика			
	14.01.16		«Кому угощение?»		Нейро-гимнастика			
	19.01.16	«Распространи предложение»			Нейро-гимнастика		«Найди отличия»	

21.01.16	« Хороший - плохой»	«Рассмотри картинки»		Нейро- гимнастика	«Выбери нужное»		
26.01.16		«Назови слово»		Нейро- гимнастика			
28.01.16	Рассказ по серии сюжет- ных картин	Кто это? Что это?»		Нейро- гимнастика			«Учим стих»

2.3 Анализ результативности методики коррекции речи

После итогового тестирования, для наглядности мы вывели средний балл за:

- коммуникативно-речевые умения
- лексический строй речи
- грамматический строй речи
- связную речь.

Таблица 5 – Сравнительный анализ показателей обследования до и после коррекции

	Подгруппа I		Подгруппа		В общем по группе	
	До	После	До	После	До	После
Коммуникативно-речевые умения	2,3	3,1	3	3,3	2,65	3,25
Лексический строй речи	1,76	2,7	3,2	3,95	2,7	3,3
Грамматический строй речи	1,7	2,67	2,6	3,7	2,5	3,22

Связная речь	1,63	2,8	3,5	3,9	2,7	3,38
--------------	------	-----	-----	-----	-----	------

На первом этапе исследования был проведен сбор информации об объекте изучения с использованием метода статистического наблюдения.

На втором этапе исследования в ходе анализа сгруппированных данных было выявлено, что за период работы показатели коммуникативных навыков в общем по группе выросли на 20%

Показатели лексического строя речи выросли на 22%

Показатели грамматического строя выросли на 28 %

Связная речь выросла на 40%

Для оценки динамики логопедической работы обследование речи проводилось в начале исследования, до применения коррекционной методики и после , а также использовать сравнение этих показателей в виде диаграмм.

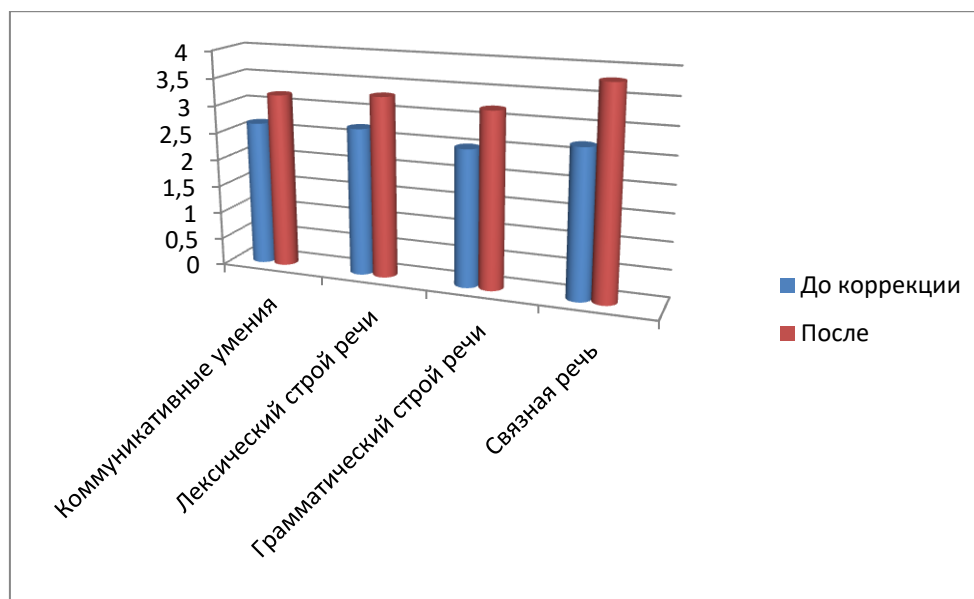


Рисунок 5 - Сравнение средних баллов за обследование речевых умений до коррекционных мероприятий и после

Показатели речевого обследования в процентном соотношении до коррекционных мероприятий и после представлены на рисунке 6. (Данные обследования «до» коррекционного воздействия взяты за 100%).

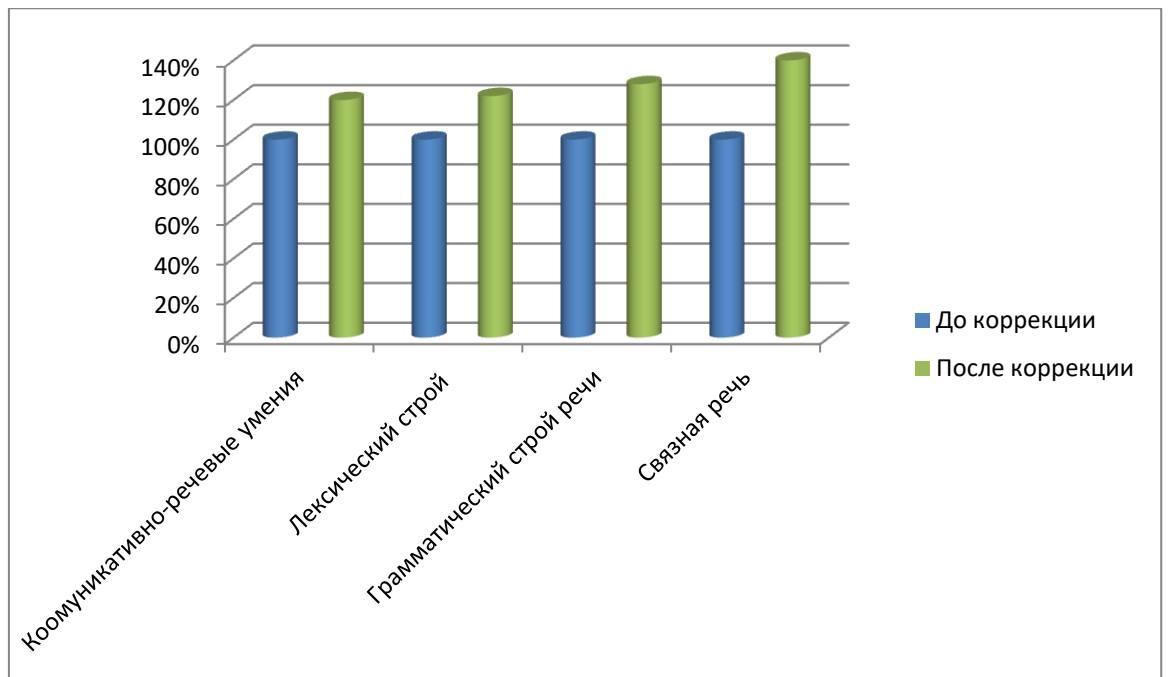


Рисунок 6 - Показатели речевого обследования в процентном соотношении до коррекционных мероприятий и после

Из приведенных диаграмм можно сделать вывод, что современные методы коррекции речевых нарушений у детей с замедленным психическим развитием являются эффективными.

Подводя итоги нашего эксперимента, можно сделать вывод, что современные методы коррекции речевых нарушений являются эффективными, (так как рост различных компонентов речевой деятельности составил от 20 до 40%). Предполагается, что данная эффективность связана с комплексным воздействием не только на компоненты речевой системы, но и на основные когнитивные функции.

После применения данной коррекции речевых нарушений дети стали более коммуникабельными. Лучше контролируют свои эмоции. У ребят появилось желание пересказывать сказки — как на занятии, так и в повседневной жизни, появился интерес к занятиям, расширился круг знаний об окружающем мире, активизировался словарный запас, дети преодолели робость, застенчивость, научились свободно держаться перед аудиторией.

Конечно во время итогового тестирования дети не получили высшие баллы оценки речевых умений и с ребятами необходимо продолжать занятия

по коррекции речевых нарушений, по моему мнению это связано с ограниченностью временных ресурсов. С детьми данной категории занятия необходимо проводить длительно, в течении нескольких лет.

2.4 Выводы по 2 главе

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования мы раскрыли содержание и понятия речи, рассмотрели формирование и особенности речи детей в норме и при замедленном психическом развитии. В ходе работы были выявлены современные методы коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР. На практике мы обследовали состояние речи у детей в экспериментальной группе, предложили методику применения современных методов коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с дошкольниками (с замедленным психическим развитием). Применили данную методику на практике. Подводя итоги проделанной работы можно сделать вывод о том, что современные методы коррекции речевых нарушений у детей с замедленным психическим развитием являются эффективными при условии комплексного их применения. Также в коррекционной работе с детьми данной категории нужно учитывать то, что детям с замедленным психическим развитием требуется гораздо больше времени на усвоение материала и таким детям нужен другой темп работы. Также нужно учитывать, что дети данной категории очень ранимы и к ним требуется, возможно, более деликатный подход, особенно в том, что касается их оценки.

Таким образом, цель исследования - выявить эффективность применения методики коррекции речи в работе логопеда-дефектолога с дошкольниками с ЗПР – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вакуленко Л.С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие /Л.С. Вакуленко. – М.:ФОРУМ , 2013. – 272 с.
2. Ступницкий В. П. Психология: Учебник для бакалавров / В. П. Ступницкий, О. И. Щербакова, В. Е. Степанов. - М.: Издательско- торговая корпорация «Дашков и К^о», 2013. - 520 с.
3. Тлехурай М. К Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся. Вестник Майкопского государственного университета. № 3. – 2009. – С. 15-26.
4. Основы дошкольной логопеди и/ Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова и др. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
5. Клиническая психиатрия. Детский возраст: учеб. пособие / Е.И. Скугаревская и др.; под ред. Проф. Е.И. Скугаревской. – Мн.: Выш.шк., 2006. – 463 с.
6. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / Р.И. Лалаева , С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2011. 236 с.
7. Коррекция ОНР у младших школьников: формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб., 2009. – 68 с.
8. Развитие лексикона ребенка: учеб. пособие / С.В. Плотникова С.В.- М.: ФЛИНТА, Наука, 2009. - 224 с.
9. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 6-7 лет / Т. И. Гризик. – М.: Просвещение, 2007. – 547 с.
10. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2- е изд. / А. И. Максаков. – М.: Мозаика – Синтез, 2006. – 64 с.
11. Косякова О.О. Логопсихология. - М.: "Феникс", 2007. – 138 с.

12. Сергеева О.А., Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2014. – Т. 4. – №11. – С. 1292 – 1294.
13. Чутко Л.С., Сурушкина С.Ю., Яковенко Е.А., Никишена И.С., Анисимова Т.И., Бондарчук Ю.Л., Сергеев А.В., Аносова Л.В. Задержки психического развития: клинико-электроэнцефалографические особенности и оценка эффективности применения препарата гопантеновой кислоты // Педиатрия. - 2014 - № 03/14. - С. 38-42.
14. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. - №10 (2). – С. 256-262.
15. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2009. – 250 с.
16. Специальная психология. В 2 т. Т.1: учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. - 7-е изд., перераб. и доп. - М. : Издательство Юрайт, 2015. - 428 с.
17. Гаджимагомедова Т.Г. Проблемы познавательной деятельности детей с ЗПР // Сибирский педагогический журнал. №13/2007.
18. Булгакова Д.Р. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей 5-7 лет с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских интернет-конференций. - №12/том5/2015.
19. Киселёва, В. А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? [Текст] / В. А. Киселёва // Дефектология: научно-методический журнал. 2007. № 3. С. 313.
20. Кононенкова И.Д. Обследования речи дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2014. -80 с.
21. Черепкова Н. В., Гоцкина Т. А., Плотникова В. И. Особенности логопедической работы с детьми с задержкой психического развития // Science Time. № 12 (12) / 2014. - С. 597-600.

22. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). - М.: АПК и ППРО, 2012. -112 с.
23. Симонова И.А. Характеристика детей с задержкой психического развития / И.А. Симонова // Дефектология. – М., 2008. - №3. – С. 19-20.
24. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. (ред.). Логопедия. 3-е изд. - М.: Владос, 2012. - 364 с.
25. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Владос, 2007. – 480 с.
26. Психология восприятия: учебник / В.В. Любимов. – М.: Эксмо, 2009. - 472 с.
27. Зрительное восприятие: диагностика и развитие: учебно-методическое пособие / Никулина Г.В., Фомичева Л.В., Замашнюк Е.В, Никулина И.Н., Быкова Е.Б. – Киров::МЦНИП, 2013. – 246 с.
28. Тебенова К.С., Туганбекова К.М, Ильясова Б.И., Заркенова Л.С. Преодоление недостатков зрительного восприятия младших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психокоррекционной работы // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1-4. – С. 697-700;
29. Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР. Чернева Е.А., Чернев Д.В. // Сибирский педагогический журнал. - №7/2009.
30. Теплова И. С. Методическая разработка «Формирование познавательной активности у дошкольников с ЗПР на занятиях по окружающему миру» // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №1. - С. 37-46.
31. Букатов В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения. Пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии. - СПб.: Школьная лига, 2013. – 240 с.

32. Зыкова Н. В. Дидактические игры на уроках обучения грамоте в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Концепт. – 2015. – № 08. – С. 24-29.
33. Сницарь Е. Н., Попова М. С. Игротерапия как метод коррекции речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 150-152.
34. Шабля И.Н. , Герасименко А.А. Исследование возможности применения дидактической игры на уроках в начальной школе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. -№29/2013. – 47-58.
35. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
36. Положение о III Всероссийском конкурсе психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы» // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 2. – С. 6–8.
37. Булатова О.В. Требования к составлению психокоррекционных программ // Вестник Югорского государственного университета. - Выпуск № 1 (32)/2014. - С.18-23.
38. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 22 июля 2010 г. № 91. Об утверждении санпин 2.4.1.2660-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организация (с изменением N 1 от 20 декабря 2010 г.).
39. Гимадиева К. А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 149-151.

40. Ковалёва Е.В. Организация логопедической работы по формированию связной речи у детей с ЗПР // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - № 6-1/2009. - С. 50-54.
41. Ушакова, О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений / О.С. Ушакова. - М.: ВЛАДОС, 2010. – 234 с.
42. Тенкачева Т.Р. Онтогенез формирования грамматической стороны речи у дошкольников // Специальное образование. - №4/2013. - С. 66-71.
43. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. – 2008. - №04. С. 54 – 67.
44. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2009. - 64 с.
45. Молькова Н.В. Волшебное дерево. Авторское пособие для развития речи детей 4-7 лет // Логопед. - №4 /2015. – С. 12 -34.
46. Сергеева Е.Е. Использование метода наглядного моделирования для формирования связной речи дошкольников с ОНР // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - №29/2013. С. 45 -54.
47. Пятница Т.В. Справочник дошкольного логопеда / Т.В. Пятница, Т.В. Солоухина-Башинская. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 479 с.
48. Метельская Н.Г. 100 физкультминуток на логопедических занятиях. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 64 с.
49. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
50. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, упражнения, игры / авт.-сост. Н.П. Мещерякова, Л.К. Жуковская, Е.Б. Терешкова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 141 с.
51. Исаева С.А. Физкультурные минутки в начальной школе: практическое пособие / С.А. Исаева. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 48 с.

52. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 109 с.
53. Вознюк Н. Полная энциклопедия современных развивающих игр для детей от рождения до 12 лет [Интернет ресурс]. <https://azbyka.ru/deti/polnaya-enciklopediya-sovremennyh-razvivayushhih-igr-dlya-detej-ot-rozhdeniya-do-12-let-nataliya-voznjuk#n20> (Дата обращения 12.10.2016).
54. Захарова Р. А., Чупаха И. В. Методика «гимнастика мозга» [Интернет ресурс]. http://defectus.ru/publ/kabinet_logopeda/metodicheskaja_kopilka/metodika_quotgimnastika_mozgaquot/12-1-0-108 (Дата обращения 12.10.2016).
55. Слепович, Е.С. Некоторые особенности словарного запаса дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович // Дефектология. - 2008. - № 1. - с. 15-22
Матросова, Т.А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития: дисс...канд.пед.н. - М., 2006.
56. Ступак Л. А., Огородова И. С., Челышева А. А., Кимяева С. А. Использование нетрадиционных методов коррекции речевых нарушений в логопедической работе [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. — С. 120-123.