



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

Особенности коррекции речевых нарушений у дошкольников с ЗПР

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

Проверка на объем заимствований:
99,96 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«28» 01 2019 г.
Зав. кафедрой (СПО)
_____ (Л.П. Алексеева)

Выполнила:
Студентка группы (ЗФ-309-170-2-1Мг)
Добычина Наталья Викторовна

Научный руководитель:
(Каляева Ю.А., к.п.н., доцент)

Каляева

Челябинск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

2

ГЛАВА 1. Теоретические основы коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья	8
1.1. Проблема коррекции речевых нарушений у детей 8 дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	
1.2. Психолого-педагогическая характеристика 19 дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	
1.3. Современные методы коррекции речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	29
<i>Выводы по первой главе</i>	40
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья	43
2.1. Содержание и методы исследования речевого развития у дошкольников с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента	43
2.2. Методика логопедической коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	52
2.3. Эффективность методики логопедической коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	66
<i>Выводы по второй главе</i>	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	76
ПРИЛОЖЕНИЯ	82

Введение

Актуальность исследования. Речь – великий дар природы, благодаря которому люди получают широкие возможности общения друг с другом. Однако на появление и становление речи природа отводит человеку очень мало времени – ранний и дошкольный возраст. В этот период создаются благоприятные условия для развития связной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи - чтения и письма, и последующего речевого и языкового развития ребенка.

Роль развития речи ребенка в дошкольном возрасте трудно переоценить. Овладение связной речью перестраивает процессы восприятия, памяти, мышления, совершенствует все виды детской деятельности и «социализацию» ребенка. В психологических, лингвистических, психолингвистических исследованиях детской речи таких ученых как Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, было доказано, что любое нарушение в ходе развития речи отражается на деятельности и поведении детей.

Современное дошкольное специальное образование ориентировано на гуманизацию учебно-воспитательного процесса, в рамках которого происходит формирование различных умений и навыков, всестороннее развитие всех сторон личности ребенка, коррекция и компенсация различных отклонений. Акцентируется внимание на игровых формах обучения, необходимости активизации познавательного интереса, развитии коммуникативных навыков и творческих способностей детей. Речь играет важнейшую роль в жизни человека, влияет на становление и формирование психического развития. В процессе формирования речи возникают ее разнообразные аномалии и отклонения, которые могут коснуться разных сторон психофизического развития ребенка,

его речевой и слуховой системы, зрительного восприятия, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер двигательной системы.

Дети с интеллектуальной недостаточностью в связи со свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, в дошкольном возрасте носят довольно поверхностный характер. Они узнают правила нашей морали от учителей, от родителей, из книг, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами либо воспользоваться ими в привычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях. Поэтому и случается, что дети с интеллектуальной недостаточностью по неразумению либо по неустойчивости нравственных понятий из-за внушаемости поддаются дурным влияниям и совершают неправильные действия.

У детей с интеллектуальной недостаточностью без специального обучения не развивается предметная деятельность, не возникает речевая активность, не складываются до словесных видов общения с окружающими.

Перспективный и современный аспект рассмотрения вопроса о структуре речевого дефекта у детей с интеллектуальной недостаточностью определяется теснейшей связью развития процессов познавательной и речевой деятельности ребенка, а также соотношением мышления и речи в процессе онтогенеза.

При общем недоразвитии речи нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы, в том числе становление лексического запаса. У детей с данной речевой патологией отмечаются следующие особенности: бедность словаря, неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, заторможенность звуковых ассоциативных связей, что обуславливает несформированность обобщающих понятий и родовидовых соотношений, недоразвитие антонимических и синонимических средств, трудности

актуализации слов. Очевидно, что указанные недостатки не позволяют дошкольникам в полной мере общаться, осваивать социальный опыт, познавать окружающий мир. Работа над словом является одним из важнейших аспектов в общей системе развития речи указанной категории дошкольников. Вопросы диагностики и коррекции достаточно широко освещены в трудах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спировой, Г.И. Жаренковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Исходя из вышесказанного была определена тема диссертационного исследования: **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.**

Гипотеза исследования: На процесс формирования средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью оказывает специфическое воздействие ведущее звено в структуре их нарушенного развития: у дошкольников с нарушением интеллекта когнитивная недостаточность.

Рабочая гипотеза определяет следующую **цель** исследования — выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить особенности коррекции по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования – нарушения речевого развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Цель и гипотеза диссертационного исследования обусловили постановку следующих задач:

1. Проанализировать специальную литературу по заявленной проблеме.

2. Изучить особенности проявления речевых нарушений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
3. Рассмотреть современные методы коррекции речевых нарушений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
4. Разработать методику коррекции средств речевого общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Теоретико-методологической базой исследования послужил комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.); нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Н. Н. Корсакова, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и др.), теоретические положения системы обучения и воспитания аномальных детей (Л. В Занков, И. Я. Соловьев, Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Т. Л. Власова, В.В. Лубовский и др.); теоретические основы устранения общего недоразвития речи у детей (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева и др.), теоретические положения о роли игры в развитии ребенка (С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); научно - методические подходы к использованию игр в логопедической работе с детьми (В.И. Селиверстов, Е.А. Пеллингер, Л.П. Успенская, Г.А. Волкова и др.).

Методы исследования:

1. Теоретический анализ по проблеме исследования;
2. Эмпирические (наблюдение, беседа);
3. Констатирующий и обучающий эксперименты;

База исследования: МДОУ «Детский сад №155 комбинированного вида» г. Магнитогорска Челябинской области.

Научная новизна:

- научно обосновано содержание дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, разработанное с учетом ведущего звена в структуре речевого нарушения, характерного для этой формы отклоняющегося от нормативного развития. В основе затруднений в усвоении родного языка у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью лежит когнитивная недостаточность, вследствие которой в первую очередь страдает смысловая организация речи;

- разработана и научно обоснована методика логопедической работы по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, учитывающие закономерности усвоения языка ребенком дошкольного возраста и ведущее звено в структуре речевого нарушения.

Теоретическая значимость:

- уточнены особенности речевого развития у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, в частности, в формировании у них лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств речевого общения;

- интегрированы в единое концептуальное пространство теоретические положения смежных научных дисциплин: психологии (о соотношении речи, языка и мышления, взаимосвязи речи с другими психическими процессами), специальной педагогики (учение о первичности и вторичности дефекта), логопедии (о недоразвитии речи системного характера и степени его выраженности), позволяющие определить и обосновать принципы и

содержание дифференцированной логопедической работы по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Практическая значимость:

- методика коррекции средств речевого общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью разработана непосредственно в условиях МДОУ;
- материалы исследования также могут быть использованы в работе учителей-дефектологов, педагогов-психологов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, а также в качестве рекомендаций для родителей, воспитывающих таких детей.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

ГЛАВА 1. Теоретические основы коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья

1.1 Проблема речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья

В трудах современных исследователей таких как Т. Н. Волковская, Р.Е. Левина, У.В. Ульенкова, Г. В. Чиркина, Т.Б. Филичева, выделяется ряд особенностей развития речи детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), притом, что закономерности ее формирования одинаковы в норме и патологии: у большинства таких детей отмечаются отклонения в сроках становления речи и своеобразие этого процесса; различные нарушения в развитии речи у данных детей встречаются чаще, чем у здоровых сверстников; число детей с речевыми нарушениями, в том числе и со сложными формами, постоянно растет [11, 40, 53, 56, 57].

У большинства из них речевые отклонения являются доминирующими, так как у них нарушается способность к приему и переработке информации.

По мнению Е.А. Стребелевой, отставание в развитии речи начинается у таких детей с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Не сформированы такие предпосылки речевого развития, как интереса к окружающему, эмоционально-волевая сфера, в частности эмоциональное общение со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат [49].

Нарушения речевой деятельности у детей разнообразны и многоплановы. Они могут возникнуть при разных видах отклонений: при умственной отсталости, при задержке психического развития, при детском церебральном параличе, при нарушениях слуха, зрения, социально-психологической запущенности, эмоциональной депривации, при ограничении речевых контактов ребенка, при общении с детьми, имеющими дефекты речи, и др.

Нарушение речевой деятельности при дефектах развития детей является общей закономерностью их психического развития. Суть данной закономерности состоит, по мнению Е.А. Стребелевой, в том, что, если не осуществляются необходимые коррекционные воздействия, наступает деформация речевого общения и взаимодействия ребенка с социальной средой, ограничивается круг представлений об окружающем мире, нарушается способность к приему и переработке информации, возникают трудности социальной адаптации, что отрицательно сказывается на общем психическом развитии ребенка [49].

Одновременно с речевыми нарушениями в той или иной мере страдает личность ребенка. Естественно, степень нарушения общего психического и личностного развития и отдельных функций ребенка при речевых нарушениях не одинакова и во многом зависят от характера имеющегося дефекта, степени выраженности расстройств отдельных психических процессов и функций, от

эффективности медико-педагогического воздействия, условий жизни и воспитания ребенка и ряда других факторов [52, 53, 54].

Поэтому для всех детей, у которых наблюдается нарушение речевой функции, необходимо раннее выявление их причин и организация своевременной коррекционно-развивающей и социально-реабилитационной помощи, что является важным условием преодоления и создания более благоприятных возможностей в формировании ребенка как личности.

Нарушение речи у детей с ограниченными возможностями создает дополнительные трудности в их социальной адаптации и установлении взаимоотношений с окружающими людьми. Однако это не значит, что эти трудности непреодолимы.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь грамматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту [49, 52].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [52].

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словеснологического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [52, 54].

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Основными задачами занятий по развитию речи являются воспитание звуковой культуры речи, обогащение, закрепление и активизация словаря, совершенствование грамматической правильности речи, формирование разговорной речи, воспитание интереса к художественному слову.

Большой вклад в изучение личности детей с речевыми нарушениями внесли такие ученые как: В.М. Шкловский, В.И. Селиверстов, Л.А. Зайцева, О.С. Орлова, Л.Е. Гончарук, Г.А. Волкова и другие. Е.Р. Ярской-Смирновой высказывалась мысль о том, что речевой дефект отрицательно сказывается на развитии личности ребенка [47].

В работах И.Ю. Левченко, Г.Х. Юсуповой показано, что личность дошкольника с общим недоразвитием речи характеризуется специфическими особенностями, такими, как заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности. Л.М. Шипициной и Л.С. Волковой при изучении

эмоциональноличностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи, обучающихся в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи, установлено, что эти учащиеся оценивают свою общительность значительно ниже, чем сверстники с нормальной речью. При этом мальчики с общим недоразвитием речи меньше, чем девочки, осознают, что причиной их недостаточной общительности является речевой дефект [10].

О.Н. Усанова и О.А. Слинько исследовали уровень самооценки детей с нарушением речи и без него. В исследовании были выявлены значимые различия в самооценке девочек и мальчиков с нормальной и нарушенной речью. Для девочек младших классов массовой школы наибольшее значение имеют такие свойства, как здоровье, честность, общительность, они необидчивы и недрачливы. Уже в этом возрасте они сомневаются в оценке своей внешности и либо отвечают, что не знают, красивы ли они, или считают, что некрасивы. У девочек с нарушением речи почти по всем сравниваемым параметрам самооценка является выше, чем у девочек с нормальной речью, однако, в отличие от последних, они не считают себя здоровыми и вследствие этого в необходимой степени общительными. Самооценка у двух групп мальчиков – с нормальной и с нарушенной речью – отличается в меньшей степени, чем у девочек. Так, мальчики массовой школы считают себя очень веселыми, счастливыми, честными; в меньшей степени, но все же добрыми, общительными, здоровыми. Мальчики специальной школы считают себя честными, храбрыми, необидчивыми и недрачливыми, однако они менее общительны и счастливы. Так же, как и девочки, они осознают, что причиной их необщительности является речевой дефект, однако не считают себя ущербными в той мере, как девочки с нарушенной речью [54].

Р.Е. Левина и научные сотрудники НИИ коррекционной педагогики впервые дали теоретическое обоснование проблем общего недоразвития речи на базе результатов многоаспектных исследований разных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возрастов. Термин общее недоразвитие речи

означает сложные нарушения речи, когда у детей несформированные компоненты речевой системы, которые относятся к смысловой и звуковой стороне при хорошем слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в основном нарушено произношение и восприятие звуков на слух, не полноценно происходит усвоение системы морфем, и поэтому дети плохо овладевают навыками словообразования и словоизменения. Запас слов отстает от возрастной нормы по качеству и количеству, оказывается недоразвитой связная речь [14, 34, 45].

Общее речевое недоразвитие может проявляться при сложных формах детской патологии речи: афазии, алалии, а также ринолалии, дизартрии, заикании - то есть в тех случаях, когда одновременно выявляется пробелы в фонетико-фонематическом развитии, недостаточность грамматического строя речи и запаса слов. У детей с общим недоразвитием речи ограничен речевой опыт, несовершенны и языковые средства, так как недостаточно удовлетворяется потребность речевого общения. Разговорная речь малословная, бедная, в первую очередь она тесно связана с какой-то определенной ситуацией и становится непонятной за пределами этой ситуации. Монологическая связная речь либо развивается с большим трудом, либо вообще отсутствует. Самый яркий показатель общего недоразвития речи - это отставание экспрессивной речи при относительном понимании обращенной.

Р.Е. Левина на основании психолого-педагогического подхода выделила три основных уровня развития речи у детей с речевой патологией [39]. Уровень первый в литературных источниках описывается как «отсутствие общеупотребительной речи». При описании речевых возможностей детей очень часто можно встретить термин «безречевые дети», этот термин не стоит буквально понимать, так как при общении эти дети в основном применяют вербальные средства: звуки, сочетания (звукоподражания и звукокомплексы), фрагменты лепетных слов («сина» - машина). Детская речь изобилует

диффузными словами, которые не имеют аналогов в родном языке («кия» - кофта, свитер). Главной характеристикой детей, относящихся к первому уровню, относится возможность многоцелевого применения имеющихся у детей средств языка: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки или действия, совершаемые с ними (например, «бика» произносится с разной интонацией и обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Это указывает на малый запас слов, поэтому ребенок должен использовать интонации и паралингвистические средства: жесты или мимику [39]. У детей 3 уровня недоразвития речи так же замечена недостаточно сформированная импрессивная сторона речи. Детям тяжело дается понимание простых предлогов («в», «на», «под» и др.) и грамматических категорий единственного и множественного числа, женского и мужского рода, настоящего и прошедшего времени, глаголов и т.д.

Второй уровень недоразвития речи может быть описан как «зачатки общеупотребительной речи», важной особенностью является - появление двухтрехсловных или четырехсловных фраз в речи детей. Ребенок при объединении слов в словосочетания и фразы способен как правильно, так и неправильно применять способы управления и согласования [41].

Во время самостоятельной речи ребенка можно услышать «лепетные» фразы и даже простые предлоги. Ребенок второго уровня, если пропускает предлог в фразе, то он не осознанно изменяет члены предложения по грамматическим категориям («Асикези тай» - «Мячик лежит на столе»). Из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов речь детей второго уровня кажется малопонятной.

Третий уровень недоразвития речи можно описать развернутой фразовой речью с элементами недоразвития грамматики, лексики и фонетики, поэтому дети, относящиеся к этому уровню, употребляют простые, распространенные, а

также некоторые виды сложных предложений. Но за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения, может нарушаться их структура.

У детей увеличивается возможность употреблять предложные конструкции с включением в отдельных случаях простых предлогов. При самостоятельном произношении речи у ребенка становится меньше ошибок, которые связаны с изменением слов по грамматическим категориям числа, рода, лица, времени, падежа и т.д. Для детей третьего уровня недоразвития речи разработаны специальные задания, направленные на выявление сложностей в использовании глаголов будущего времени, существительных среднего рода, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. Но употребление и понимание сложных предлогов, по-прежнему остается недостаточным, поэтому их совсем опускают, или заменяют простыми предлогами [7].

Дети с общим недоразвитием речи, относящиеся к третьему уровню, способны понимать и самостоятельно по часто употребляемым словообразовательным моделям образовывать новые слова. Но при этом, детям еще сложно осуществлять правильный выбор производящей основы («человек, который строит дома» - «доматель»), использовать неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» - «мойчик»).

В основном, дети третьего уровня недоразвития речи не правильно понимают и способны употреблять обобщающие понятия, слова, имеющие переносные значения, а также слова с абстрактными и отвлеченными значениями. В условиях бытовой повседневной ситуации для детей иногда бывает достаточным уровень запаса слов, но при более тщательном обследовании выясняется, что дети не знают некоторых частей предметов. Следовательно, проведя детальный анализ речевых возможностей, можно выявить сложности в произношении слов и фраз сложной слоговой структуры [15]. Однако, несмотря на заметное улучшение звукопроизношения, можно также наблюдать недостаточную дифференциацию звуков на слух, то есть дети

не могут выполнять задания на выделение первого и последнего звука в слове, с большой сложностью подбирают картинки, в названиях которых есть заданный звук. Следовательно, у детей третьего уровня недоразвития речи недостаточно сформирован синтез и звуко-слоговой анализ, что, является препятствием для ребенка при овладении основ письма и чтения.

О нарушении логико-временных связей в повествовании свидетельствуют образцы связной речи у детей, то есть дети умеют переставлять части текста местами, обеднять содержательную сторону рассказа и пропускать важные элементы.

Проанализируем развитие детей с общим недоразвитием речи 4 уровня. Т.Б. Филичева изучала подробно речи шести и семилетних дошкольников и выделила четвертый уровень развития речи, в который вошла группа детей, оказавшаяся за пределами вышеописанных Р.Е. Левиной уровней психологопедагогического подхода [40].

Дети группы способны проявиться при более детальном обследовании и во время выполнения специально подобранных заданий. У них также выявляются небольшие нарушения основных компонентов языка. На первый взгляд, дети с общим недоразвитием речи 4 уровня производят отличное впечатление, у них нет броских дефектов звукопроизношения, есть лишь недостаточная дифференциация звуков (р-рь-л-ль-йот, щ-ч-ш, ть-ц-сь и др.).

Ребенок, понимая значение слова, не может удержать в памяти его фонематический образ, таким образом, у него выявляется отличительная особенность - нарушение слоговой структуры, следовательно, происходит искажение звуко-наполняемости в различных вариантах.

У детей с общим недоразвитием речи 4 уровня, в процессе употребления по структуре сложных слов в спонтанном проговаривании и речевом контексте, можно проследить степень отставания [56].

У детей с четвертым уровнем недоразвития речи характер звуконаполняемости слов и нарушений слоговой структуры имеет определенные особенности, например, преобладание элизий (сокращение звуков), в некоторых ситуациях пропуски слогов. Так же выявлены парафазии, которые чаще касаются перестановки звуков, и иногда - слогов; небольшой процент - персеверации и добавления звуков и слогов.

Слабый уровень дифференцированного восприятия фонем, характеризуется смешиванию звуков и незаконченностью формирования звукослоговой структуры. Эта отличительная особенность является главным показателем не до конца сформированного процесса фонематического образования. Во многих случаях речевого общения, ребята заменяли специально одни слова на другие, избегая сложных для них грамматических и звукосочетаний конструкций, поэтому сложности произношения у детей внешне не всегда могут проявиться [5].

К концу коррекционного обучения некоторые дети третьего уровня, в своем развитии достигают четвертого уровня. И к этой категории детей, так же можно отнести ребят, занимающихся в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием. Четвертому уровню так же могут соответствовать дети, ходившие в простые детские садики. При этом нарушения речи были диагностированы только при определении в школу. Дети с общим недоразвитием речи четвертого уровня могут быть характеризованы, как стабильная группа, которой необходима дальнейшая логопедическая помощь в условиях специальных «речевых» классов школьного обучения.

Следовательно, обобщив все психолого-педагогические данные об особенностях речевых дефектов у детей с общим недоразвитием речи, следует отметить, что у детей присутствуют обычные проявления нарушения речевого развития, несмотря на разные нарушения. Перечислим основные признаки нарушения развития речи [11]:

- более позднее начало развития речи;
- первые слова появляются к трем-четырем годам или к пяти годам; - речь аграмматична, не всегда фонетически оформлена и малопонятна;
- отставание экспрессивной речи, при благополучном обращении речи.

У большинства ребят можно наблюдать критичность к своему дефекту и слабую речевую активность. Проведенные специальные исследования выявили клиническое многообразие проявлений общего недоразвития речи, что отражает клинический подход [54].

Дети, отнесенные к первой группе, имеют признаки общего недоразвития речи без явно выраженных дефектов в нервно-психической деятельности. Эта группа не относится к осложненному варианту общего недоразвития речи и у ребят не выявлены признаки локального поражения центральной нервной системы (ЦНС) и нет определенных замечаний в отклонениях в период протекания беременности и родов. В подобных случаях, периодически врачи отмечают недоношенность ребенка или незрелость при рождении, его соматическая ослабленность в первые месяцы и годы жизни, подверженность простудным заболеваниям.

О сохранности у них первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора, свидетельствует отсутствие параличей и парезов, выраженных подкорковых и мозжечковых дефектов. Наличие дефектов мышечного тонуса, небольшие неврологические дисфункции, несформированность кинестетического и динамического праксиса, недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук, все это является главной характеристикой дизонтогенетического варианта общего недоразвития речи, описанного в работах Е.М. Мастюковой.

Второй уровень – осложненный вариант общего недоразвития речи, при котором наблюдаются у детей энцефалопатический симптомо-комплекс нарушений, то есть общее недоразвитие речи сочетается с рядом

неврологических и психопатологических синдромов. У детей данной группы, при более подробном неврологическом обследовании, можно выявить неврологическую симптоматику, свидетельствующую о негрубых дефектах отдельных мозговых структур.

Наиболее частыми неврологическими синдромами у детей второй группы можно выявить [54]:

- повышенная нервно-психическая истощаемость (цереброастенический синдром);
- синдром повышенного внутричерепного давления (гипертензионногидроцефальный синдром);
- нарушения мышечного тонуса (синдромы двигательных расстройств).

Проведя психолого-педагогическое и клиническое обследование ребят второй группы, были выявлены дефекты познавательной деятельности, обусловленные нарушением речевого развития и низкой работоспособностью. Дети третьей группы имеют моторную алалию, так клинически обозначается стойкое и специфическое речевое недоразвитие. У детей этой группы выявляются признаки недоразвития (поражения) корковых речевых зон головного мозга и, в первую очередь, зоны Брока. При выявлении признаков моторной алалии - трудные дизонтогенетически - энцефалопатические дефекты, признаками которой являются недоразвитие всех сторон речи - морфологической, лексической, фонематической, синтаксической, всех видов речевой и форм письменной и устной речи.

Дети с общим недоразвитием речи, независимо от особенностей структуры речевого дефекта, не способны резко встать на онтогенетический путь развития речи, свойственный обычным детям [54]. Для преодоления общего недоразвития речи, в первую очередь необходимо проведение специально коррекционных мероприятий, которые направлены на формирование речевых средств,

достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Эта главная задача выполняется различными способами, в зависимости от возраста детей, уровня развития речи, условий их воспитания и обучения.

Таким образом, в результате анализа литературных источников нами было выяснено, что нарушение речевой деятельности при дефектах развития детей является общей закономерностью их психического развития. И если не осуществляются необходимые коррекционные воздействия, наступает деформация речевого общения и взаимодействия ребенка с социальной средой, ограничивается круг представлений об окружающем мире, нарушается способность к приему и переработке информации, возникают трудности социальной адаптации, что отрицательно сказывается на общем психическом развитии ребенка.

Поэтому для всех детей, у которых наблюдается нарушение речевой функции, необходимо раннее выявление их причин и организация своевременной коррекционно-развивающей и социально-реабилитационной помощи, что является важным условием преодоления и создания более благоприятных возможностей в формировании ребенка как личности.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

В ходе изучения детей дошкольного возраста специалистами-дефектологами установлено, что их развитие подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций [7].

А.А. Катаева и Е.А. Стребелева отмечают, что развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни отличается от развития нормальных детей. У многих детей задерживается развитие прямохождения, т.е. они значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. Эта задержка у некоторых детей бывает весьма существенной, захватывающей не только весь первый, но и второй год жизни [49].

В чрезвычайно сложной проблеме умственной отсталости вопрос о возможностях развития детей-олигофренов является весьма важным как для понимания проблемы и теоретической ее разработки, так и для практики воспитания, обучения и подготовки учащихся к социально-трудовой адаптации. Одним из главных положений отечественной олигофренопсихологии является утверждение, что дети-олигофрены способны к развитию, т. е. у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования (Л. С. Выготский, Л. В. Занков и др.). Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Вместе с тем не снимается со счета и тот факт, что развитие умственно отсталого ребенка осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития [46].

Следует заметить, что вопрос о возможностях развития умственно отсталого ребенка неоднозначно решается различными зарубежными психологами. Одни из них разделяют позицию русских дефектологов. Другие высказываются более радикально, приводя материалы наблюдений, свидетельствующие о возможностях достижения умственно отсталыми детьми уровня нормы (Е. Н. Моргачева). Третьи отрицают возможность подлинного развития умственно отсталых, утверждают неизменность величины их интеллектуального коэффициента (IQ), с помощью которого зарубежные психологи судят об уровне умственного развития ребенка [46].

У умственно отсталых детей с раннего возраста наблюдается снижение

интереса к окружающему, безразличие, общая патологическая инертность, что не исключает, однако, крикливости, раздражительности. У новорожденных малышей позднее в сравнении с нормально развивающимися детьми возникает «комплекс оживления» и потребность в эмоциональном общении со взрослыми. В дальнейшем у них не возникает интереса к игрушкам, подвешенным над кроваткой или находящимся в руках взрослого. Не происходит своевременного перехода к общению со взрослыми на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения – жестовая [34].

Умственно отсталые дети на первом году жизни не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, у них нет активного хватания, не формируется зрительно-двигательная координация и восприятие свойств предметов, а также выделение одних предметов из ряда других [7].

Как следствие у данной категории детей не появляются своевременно и предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, общение со взрослыми и, в частности, доречевые средства общения. Недоразвитие артикуляционного аппарата, фонематического слуха приводит к тому, что у умственно отсталых малышей не возникает своевременно не только лепет, но и гуление. Это процессы физиологические, они появляются в первые месяцы жизни нормально развивающегося ребенка и связаны с развитием ЦНС.

В результате, хотя ситуации для общения у умственно отсталых детей те же, что и у детей с нормальным развитием, содержание этих ситуаций выступает для ребенка по-иному: у него меньше собственных и совместных со взрослым действий, совсем не сформировано подражание. Поэтому речь взрослого «повисает» в воздухе, не соединяется с тем опытом, который служит ей опорой при нормальном развитии. Дети совсем не обращают внимания на многие предметы, а значит, и не запоминают их названий. Речь умственно

отсталого ребенка раннего возраста не может еще служить ни средством общения, ни орудием мышления.

В целом умственно отсталый ребенок в раннем возрасте уже имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии: сензитивный период формирования многих психических процессов упущен; развивающее воздействие взрослого, как правило, не осуществляется, и зона ближайшего развития не расширяется. Отставание в развитии нервной системы и психики от нормальных показателей на 2–3 недели в момент рождения далее нарастает, подобно снежному кому, и к 4 годам уже составляет 1,5–2 года.

Подлинного ознакомления с предметным миром, что характерно для нормальных детей, у них не происходит. Как и всякая ведущая деятельность, она способствует психическому развитию ребенка в целом – развитию моторики, восприятия, мышления, речи.

У умственно отсталых детей предметная деятельность не формируется. Одни из них не проявляют интерес к предметам вообще, в том числе и к игрушкам, они не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними, у них нет ориентировки не только типа «Что с этим можно делать?», но и «Что это?». В других случаях у детей третьего года жизни появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предметов, но в действительности ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и назначение предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями, которые противоречат логике употребления предмета (в маленький гараж сует большую машинку, стучит куклой по столу). Наличие неадекватных действий – характерная черта умственно отсталого ребенка [7].

От своих сверстников такие дети отличаются ослабленным вниманием и памятью: им сложно концентрировать свое внимание, тяжело воспроизводить

услышанный текст, поскольку многое для них в рассказе непонятно и не связано логическими цепочками. Это же самое касается и различия цветов, что составляет для них определенную трудность, особенно, если необходимо различить оттенки. Если поставить перед таким ребенком пять кубиков разных

цветов и попросить взять какой-то один определенного цвета, то, в большинстве случаев, ребенок не справится с задачей. То же касается форм предметов. То же самое можно сказать и о словарном запасе детей с нарушением интеллекта. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден, фразы односложны, дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из

двух-трех слов, и даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда хорошо понимают вопросы собеседника [44].

Мышление умственно отсталых детей также имеет свои специфические особенности. Как известно, оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Но у детей данной категории все вышеперечисленные операции сформированы недостаточно и имеют своеобразные черты. Кроме того, дети с нарушениями интеллекта не осознают,

что уровень их развития и умения не соответствуют уровню других детей, они не способны критично оценить свою деятельность, они не понимают собственных неудач, что исключает стремление к совершенствованию, достижению конкретных целей [44].

Пятый год жизни оказывается переломным в развитии восприятия умственно отсталого ребенка. Дети уже могут делать выбор игрушки по образцу (по форме, цвету, величине). У отдельных детей имеются продвижения в развитии целостного восприятия. К концу дошкольного возраста более

половины умственно отсталых детей достигают уровня развития восприятия, с которым нормальные дети начинают дошкольный возраст. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения сенсорных эталонов, которые способствуют запоминанию слов, обозначающих свойства формы, величины и цвета [7].

Что касается эмоциональной сферы, то тут все зависит от степени умственной отсталости. Чем глубже она, тем слабее эмоции ребенка. Такие дети отличаются неглубокими переживаниями, поверхностными эмоциями.

Общая эмоциональная обедненность большинства детей с ранним поражением ЦНС определяет значительное снижение эмоционального отклика на общение взрослого. Это выражается в том, что очень важный показатель развития - "комплекс оживления" - в большинстве случаев либо долго отсутствует, либо чрезвычайно угнетен и выражен в рудиментарной форме. Чаще всего у детей с интеллектуальной недостаточностью он проявляется лишь к концу первого года жизни в очень скудном по структуре и эмоциональной окрашенности виде.

У детей с выраженным нарушением ЦНС нередко долго отсутствует ярко-выраженное, особое отношение к матери, ее "узнавание", выделение ее из числа остальных взрослых. Обращаясь к истокам их эмоциональных проявлений, следует подчеркнуть и недостаточное внимание ребенка к улыбке взрослого.

Улыбка, а также другие мимические средства, используемые взрослыми при контакте с ребенком, остаются для него совершенно непонятными.

Несвоевременность и затрудненность налаживания эмоционального контакта ребенка с взрослым отрицательно сказывается и на становлении более сложных видов общения.

Неполноценное доречевое общение с взрослым, отсутствие

предметных действий (манипулирования предметами), недоразвитие мелкой моторики к концу первого года жизни ребенка ранним поражением ЦНС оказываются тесно связанными с чрезвычайной скудностью начальных речевых проявлений.

Недоразвитие предметной деятельности в значительной степени обуславливает то, что эти дети с большим опозданием начинают лепетать.

Ответный, интонационно-насыщенный лепет, характерный для нормально развивающихся малышей конца первого года жизни, у их отстающих в развитии сверстников чрезвычайно обеднен: эти дети почти не лепечут. Не возникает у них и общения с помощью лепетных слов, вплетенных в ситуацию, жесты, мимические движения и др.

У умственно отсталых детей без специального обучения не возникает речевой активности, не складываются и до словесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность.

В структуре недоразвития интеллекта особое место занимает специфическое нарушение речи, тесно связанное как с интеллектуальным, так и с общим личностным недоразвитием детей данной категории.

Для их речевого развития характерно отсутствие или позднее появление спонтанного лепета в ответ на говорение взрослого. Отмечается значительное запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью: переход от произнесения отдельных слов к построению двухсловного предложения растягивается на долгое время [8].

У детей с недоразвитием интеллекта чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие,

доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения [46].

Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с недоразвитием интеллекта фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями.

В возрасте 5 - 7 лет дети с недоразвитием интеллекта с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми [17]. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи. Заслуживает внимания и тот факт, что дети пяти-шестилетнего возраста с легкой степенью недоразвития интеллекта, поступив в группу специального детского сада, обнаруживают неумение пользоваться

своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Длительное наблюдение за воспитанниками детского сада для детей с нарушением интеллекта показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста [4]. Нередко дети с интеллектуальной недостаточностью стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них можно выделить [4]:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника - дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются не адекватными и не способствуют продолжению общения.

Игровое поведение умственно отсталых детей также недостаточно эмоционально, в процессе игровых действий они испытывают трудности в построении межличностных взаимоотношений. Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра

самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется. Игры стереотипны, в них отсутствует сюжетная линия, нет ролей. В действиях отмечается формальность. Это ведет к тому, что умственно отсталые дети в большинстве случаев оказываются отверженными и вынуждены играть с детьми младшего возраста. В результате, лишённые возможности полноправно участвовать в играх, такие дети не могут удовлетворить потребность в игре, что приводит к глубокому психологическому конфликту. Желание самоутвердиться, характерное для детей этого возраста, приобретает патологические формы, они становятся озлобленными и могут вести себя жестоко по отношению к более слабым. Такое поведение может представлять собой и своеобразные, искажённые формы общения [46].

Средняя продолжительность общения в процессе деятельности игровых объединений детей с нарушением интеллекта длится обычно 6-8 мин. Дети чаще сменяют игровую группу, чем их ровесники, имеющие нормальный интеллект, сохраняющие игровое объединение 25-30 мин. В большинстве случаев игра детей с умственной отсталостью – это, по сути, игра по соседству со сверстниками, нежели игра непосредственно с ними [7].

Таким образом, тогда как к 6 годам нормально развивающийся ребенок достигает огромных успехов в познавательной сфере, ребенок с умственной отсталостью значительно отстает в развитии всех психических функций.

Однако данные явления происходят только в случае, если развитию и коррекции ребенка не уделяется внимание. Будучи помещенными в специальное детское учреждение, в котором проводятся коррекционно-развивающие занятия, эти дети достигают успехов в развитии речи и познавательных процессов. Особенно это касается детей с незначительной умственной отсталостью, которые имеют возможности для развития специальными методами, приемами и средствами обучения, которые учитывают особенности их психического развития. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны

ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность. Кроме того, для них существуют специальные группы в обычных детских садах, где созданы особые образовательные условия для их развития. Возможно включение двух-трех детей с незначительной степенью умственной отсталости в коллектив нормально развивающихся сверстников [33].

Дети с тяжелой умственной отсталостью тоже способны развиваться: они могут научиться частично обслуживать себя, овладеть некоторыми навыками общения, расширять свои представления об окружающем мире.

Таким образом, у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается несформированность речевой деятельности выраженной в слабости мотивации и снижении потребности в речевом общении, нарушение операций программирования речевого высказывания, создания внутренних речевых программ и нарушение операций реализации речевой программы и контроля за речью.

У этих детей не сформировано фонематическое восприятие, не развит артикуляционный аппарат, отмечаются полиморфное нарушение звукопроизношения, ограниченный словарный запас, повышенная тревожность. Их фразовая речь часто представлена однословными и двухсловными предложениями, состоящими из аморфных слов-корней. В речи типичны аграмматизмы, проявляющиеся как в сложных, так и в простых формах словоизменения; нарушено словообразование; характерна слабая сформированность связной речи или ее отсутствие. Характерные особенности просодической стороны речи детей с интеллектуальной недостаточностью выражены в том, что их речь монотонна, общениемаловыразительна и лишена эмоций. Нарушения речи носят очень стойкий характер.

1.3 Современные методы коррекции речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Характер развития речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от задач и условий общения. Важно отобрать такие ситуации, при которых в большей мере бы обеспечивались развернутость, связность, композиционная завершенность детских высказываний.

Актуальность формирования лексической стороны речи у детей с интеллектуальной недостаточностью очень велика, коррекция необходима для того, чтобы они более полно преодолели системные речевые недоразвития, и были готовы к предстоящему обучению в школе. Для изучения состояния лексико-грамматического компонента языка у детей с общим недоразвитием речи используются следующие методы:

1. обследование словаря у детей;
2. исследование лексико-грамматического строя речи с помощью серии заданий;
3. наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, и обиходно-бытовой деятельности в условиях школы;
4. изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических обследований, педагогических характеристик и заключений и др.);
5. использование бесед с родителями, учителями и детымилогопатами.

Для обследования словаря у детей может быть использован специально составленный словарный минимум. Лексический (и соответствующий картинный) материал подбирается с учетом ряда принципов:

1. семантического: в словарь-минимум включаются слова, обозначающие различные предметы, их части, действия, качественные характеристики предметов; слова, связанные с определением временных и пространственных отношений;

2. лексико-грамматического: включаются существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги - в количественном соотношении, характерном для словарного запаса младших школьников с нормальным речевым развитием;

3. тематического принципа, в соответствии с которым в пределах отдельных разрядов слов лексический материал группируется по обобщающим темам. Выясняется знание детьми названий наблюдаемых природных явлений, понятий о времени суток и года.

Для исследования словарного запаса применяется ряд специальных приемов: название предметов, нахождение общих названий, подбор синонимов, антонимов, омонимов, родственных слов. Дополнительно выявляется уровень глагольного словаря и словаря прилагательных и наречий. Особое внимание должно быть обращено на употребление детьми относительных и притяжательных прилагательных,

При обследовании понимания различных предложений основное внимание обращается не только на то, как ребенок воспринимает отдельные слова, но и на то, как он понимает их связь в предложении. Рассмотрим приемы, которые могут быть специально использованы для выявления понимания некоторых грамматических форм речи:

1. формы единственного и множественного числа существительного, глагола, прилагательного;

2. формы мужского и женского рода глагола;
3. формы мужского, женского и среднего рода прилагательного;
4. уровень употребления местоимений в речи.

Словарь детей не всегда является достаточным показателем недоразвития речи. В зависимости от среды, воспитания и других причин может наблюдаться богатство или ограниченность развития словарного запаса. Он должен рассматриваться не изолированно, а в совокупности с другими проявлениями, в частности с особенностями развития грамматического строя речи.

Таким образом, диагностика особенностей нарушений речи является важным фактором в дальнейшей работе с ребенком, имеющим речевые нарушения. В зависимости от результатов обследования выстраивается коррекционная работа по преодолению нарушений лексико-грамматического строя речи с каждым ребенком.

О.С. Рудик утверждает, что исследования, проведенные учеными-дефектологами, позволили выявить следующие особенности словаря детей с интеллектуальной недостаточностью:

- значительное расхождение между величиной активного и пассивного словаря, особенно это касается слов, обозначающих качества и отношения (небольшая часть слов употребляется необоснованно часто, в то время как остальные имеют низкую частоту употребления; значительная их часть, т.е. те, которые помогают дифференцированно обозначать свойства окружающего мира, — в речи отсутствуют);
- неточное, недифференцированное употребление слов; не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия обозначаются при помощи одного слова;
- недостаточно слов, обозначающих общие понятия, и в то же время мало слов, конкретизирующих эти понятия, раскрывающих их суть;
- затруднена активизация словарного запаса;

- зависимость недостаточности словаря от особенностей познавательной деятельности; неточности восприятия, неполноценности анализа и т.д.

[48, с. 57 – 58].

Словарный запас детей с интеллектуальной недостаточностью существенно пополняется в ходе коррекционных занятий, на которых значительное место отводится использованию различного рода игр. Однако не менее важное значение в обогащении словаря дошкольника имеет и речевая практика ребенка, направленность его мотивов, познавательная и речевая активность в свободное от занятий время. Поэтому необходимо сочетать работу по развитию познавательной деятельности на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим с работой в свободное от занятий время, используя коррекционные приемы в формировании лексики.

Для пополнения, углубления и активизации словарного запаса эффективными могут быть словесные игры. В любой такой игре решается определенная мыслительная задача, т.е. одновременно корректируется как речевая, так и познавательная деятельность. Это чрезвычайно важно для детей с интеллектуальной недостаточностью, если учесть специфику их познавательной деятельности. Словесные игры и упражнения следует проводить не только на специальных коррекционных занятиях, но и на прогулке, экскурсиях, в сюжетно-ролевых играх («Школа», «Библиотека»), развлечениях, конкурсах. Они значительно обогатят экскурсию, помогут проанализировать и запомнить увиденное, облечь зрительные впечатления в словесную форму. А поскольку у детей с интеллектуальной недостаточностью перевод зрительных впечатлений в словесную форму нарушен, необходимо обращать внимание на словесный отчет о выполненном задании. От ребенка следует требовать, чтобы он описал нарисованную им картинку, сделанную поделку. Сначала взрослый делает такой отчет сам, а ребенок слушает его. Потом проделанная работа описывается

совместно. Только после такого подготовительного этапа ребенок самостоятельно рассказывает о том, что он увидел, сделал [48].

Словарную работу необходимо проводить так, чтобы пробудить у детей интерес к семантическим наблюдениям («Почему этот предмет так называется?»). В процессе подобных наблюдений дети овладевают значениями слов, у них формируются практические морфологические обобщения, что в свою очередь оказывает положительное влияние на формирование словообразовательных процессов — одного из самых слабых звеньев в речевой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для обогащения словаря успешно применяется задание на усвоение значений слов путем подбора ряда текстов, в которых предполагается последовательное сужение значения изучаемого слова. При составлении такого рода словесных задач используется прием описания признаков объекта.

Работая над словом, надо учитывать любое речевое действие. Высказывание представляет собой процесс постановки и решения своеобразной мыслительной задачи. Именно такой подход к развитию словаря наиболее продуктивен при коррекционной работе с детьми.

В связи с этим можно порекомендовать такие словесные игры, как: «Ящик ощущений», «Не ошибись», «Художественный салон», «Найди лишнее» и др. Наряду с задачами по обогащению, углублению, активизации словаря планируются и следующие коррекционные задачи:

- содействовать пополнению активного словаря ребенка (значительное расхождение между пассивным и активным словарем свойственно детям с интеллектуальной недостаточностью, особенно это касается слов, обозначающих качества и отношения);
- учить точному дифференцированному употреблению слов не только сходных, но и относящихся к разным смысловым группам понятия, обозначающегося при помощи одного слова;

- вводить в активный словарь слова, обозначающие общие понятия, конкретизировать их и раскрывать суть;
- активизировать словарный запас;
- вводить в активный словарь прилагательные;
- развивать слово- и формообразовательные процессы, точность восприятия [48, с. 70].

В числе заданий, направленных на развитие у детей отношения к речи как к языковой действительности, отличной от предметной, одно из ведущих мест занимают задания на составление предложений с заданным словом и конструирование предложений из набора слов.

При спонтанной речи осознаются лишь поставленная цель, задача высказывания и его наиболее общий смысл, но не те средства, которые при этом используются. При составлении предложений с заданным словом это слово становится актуально сознаваемым, превращается из средства в цель деятельности.

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью отстают в формировании способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира. При выполнении задания на переименование предмета эти дети отождествляют сам предмет и его качества с его наименованием. Они полагают, что переименование предмета влечёт за собой изменение его качества. При нормальном развитии ребенка это свойство наблюдается в более раннем возрасте дошкольников.

Умение сочетать слова в предложении формируется главным образом в результате речевой практики ребенка, а овладение понятийными и сложными связями — при развитии познавательной деятельности. Поэтому необходимо сочетать коррекцию познавательной деятельности с созданием условий для их речевого общения [48].

Дети с интеллектуальной недостаточностью затрудняются как в сочетании слов в предложении, так и в осознании значения, которое вносит в предложение каждое слово. Поэтому часто опускают прилагательные, смысл которых понимают с трудом; в наборах используют только слова, которые многократно слышали в речи окружающих.

Обобщенно типичные грамматические ошибки в речи детей – это значительные трудности в произвольном оперировании словами, использование существительных с абстрактным значением и относительных прилагательных, проявляющихся в переосмысливании или преобразовании этих слов в более конкретные, придумывании с ними бессмысленных словосочетаний.

Коррекционная работа должна быть направлена на всю систему речи, при этом внимание логопеда ни в коем случае не должно быть сосредоточено исключительно на преодолении отдельных дефектов, т.к. все составные элементы языковой структуры находятся в причинно-следственной зависимости и подвижно взаимодействуют. В связи с необходимостью преодолеть недоразвитие лексической и грамматической сторон речи выдвигаются две задачи. Первая задача состоит в уточнении значений имеющихся у детей слов и дальнейшем обогащении их словарного запаса за счет накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, и развития умения активно пользоваться различными способами словообразования. Вторая задача заключается в уточнении и дальнейшем совершенствовании грамматического оформления речи, что достигается главным образом в результате овладения различного рода словосочетаниями, связью слов в предложении: согласованием, управлением, служебными словами и усвоением моделей предложений различных синтаксических конструкций. Первостепенное значение и на данном этапе придается работе по упорядочению и расширению морфологических и синтаксических обобщений.

Обучение пересказу, рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинам и др.) и устному сочинению по воображению считаются основными методами формирования у детей лексической стороны речи [33].
Коррекционная работа по формированию лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи состоит из нескольких разделов, которые предусматривают овладение детьми различными формами навыков монологической речи: составлением высказываний по наглядному восприятию, воспроизведением прослушиваемых текстов, составлением рассказов-описаний, рассказыванием с использованием элементов творчества. У детей репродуктивные формы речи будут поэтапно переходить в самостоятельные; высказывания с опорой на наглядность будут постепенно замещаться высказываниями в соответствии с собственным замыслом. Каждому из разделов соответствуют конкретные задачи, направленные на овладение детьми навыками и способами действий (специфика обучения построению таких монологических высказываний, их планированию и др.), а также специальные задачи, которые направлены на то, чтобы дети усваивали языковые средства, являющиеся основой монологической речи [25].

Специфичность процесса коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи с интеллектуальной недостаточностью заключается в формировании предпосылок к продуктивному усвоению программы специальной школы. Логопедические занятия носят наряду с коррекцией пропедевтический характер, дети подготавливаются к усвоению курса родного языка.

Важным направлением работы по обогащению лексики является ознакомление с различными способами словообразования. В процессе словообразования развивается восприятие и различение значимых частей слова, формируются наблюдательность, способность сопоставлять слова по их морфологическому составу, выделять и сравнивать различные элементы в

словах. Работу на уровне обогащения лексики нельзя ограничивать только накоплением у детей определённого количества слов.

Важно научить детей с интеллектуальной недостаточностью производить отбор и группировку слов по различным признакам: морфологическим (по общности корня, приставки, суффикса), лексико-семантическим (по общности или противоположности значений) и т.п. При этом необходимо акцентировать внимание на том, что системные связи между лексическими единицами легче всего осмысливаются путём использования приёма сравнения.

Центральное место в словарной работе принадлежит лексическим упражнениям. Сначала ребёнок с интеллектуальной недостаточностью знакомится с новым словом в контексте, на основе которого он осознаёт значение и функцию данного слова; после уточнения значения слова ребёнку на конкретных примерах показывают, с какими словами может сочетаться в речи новое слово. Так, если вводится в речь слово, выраженное именем существительным, то для показа типичного способа его употребления к нему присоединяются глаголы, имена прилагательные, местоимения, числительные.

Особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения, которые не совсем точно усваиваются детьми с общим недоразвитием речи. Приступая к словарной работе, необходимо подбирать материал с учётом тематического единства, охватив при этом основные части речи: существительное, глагол и прилагательное, а также постепенно усложняя структуру слова. Работая над словарём, представленным существительными, глаголами и прилагательными, логопед подготавливает детей к работе над фразой.

При выборе приёмов по уточнению значения слов следует ориентироваться на уровень речевого развития дошкольника с интеллектуальной недостаточностью. Приёмы объяснения слов, имеющих конкретное значение, связаны с использованием наглядных средств, к которым

можно отнести показ самого предмета или действия, обозначаемого словом, его изображения на картине, муляже, макете и т.д. При объяснении слов, имеющих отвлечённое значение, применяются словесные и логические средства.

Логопеду надо помнить, что в коррекционно-развивающем обучении осторожно используется способ подстановки синонимов для объяснения значений слов, так как детям с общим недоразвитием речи и сам синоним может оказаться непонятным, одновременное использование синонимов и антонимов является плодотворным приёмом, помогающим раскрыть перед детьми семантику слова. Поэтому с этими детьми с интеллектуальной недостаточностью целесообразно использовать сочетание различных приёмов работы над смысловой стороной слова.

Для коррекционной работы по формированию лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи с интеллектуальной недостаточностью требуется тесная взаимосвязь работы логопедов и воспитателей групп. Воспитатели проводят ряд подготовительных мероприятий для некоторых занятий логопеда. На занятиях с воспитателем происходит закрепление навыков, которые были получены детьми в ходе работы по формированию навыков словообразования. Некоторые занятия, нацеленные на формирование навыков словообразования, проводятся воспитателем по инструкциям логопеда. Они также дают рекомендации по занятиям, организуемым воспитателями, по применению речевых заданий и упражнений, словарного материала, а также по индивидуальному подходу к детям, учитывая специфику отмечаемых речевых затруднений в овладении навыками словообразования.

Четкость организации преемственности работы логопедов, воспитателей и родителей является залогом успеха коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи [39]. Рассмотрим так же нетрадиционные методы логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Нетрадиционные методы терапии, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей логопатов и способствуют оздоровлению всего организма ребенка. Эффект их применения зависит от компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать действенные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавать психофизиологический комфорт детям во время занятия, предусматривающий «ситуацию уверенности» их в своих силах.

Применение данных методов коррекции нельзя рассматривать самостоятельными и самодостаточными, их использование, скорее всего, служит для создания благоприятного эмоционального фона, что, в конечном итоге, улучшает эффективность коррекционного воздействия.

На сегодняшний день к методам нетрадиционного воздействия, относятся [15]:

- 1) Фитотерапия – лечение с помощью лекарственных растений.
- 2) Ароматерапия – лечение с помощью фитокомпозиций ароматов цветов и растений.
- 3) Музыкаотерапия – воздействие музыки на человека с терапевтическими целями.
- 4) Хромотерапия – терапевтическое воздействие цвета на организм человека.
- 5) Литотерапия – терапевтическое воздействие камней (минералов) на организм человека.
- 6) Имаготерапия – театрализация. Включает в себя: куклотерапию, сказкотерапию.
- 7) Пескотерапия (sand-play) – игра с песком, как способ развития ребенка.

8) Мульт-терапия – это программа развития и творческой социализации детей, путем использования различных техник создания мультфильмов. Это синтез психологии, арт-терапии и анимации, который помогает детям эмоционально развиваться, учит работать со сверстниками и взрослыми.

Эффективность нетрадиционных методов тем выше, чем раньше начата их реализация. Особенно важным является применение нетрадиционных методов в коррекции речи с интеллектуальной недостаточностью. У детей с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи, дизартрия, алалия, заикание и др.) наблюдается недостаточное развитие познавательных и психических процессов: памяти, внимания, мышления. Зачастую происходит отставание в развитии творческих способностей, воображения. Использование нетрадиционных методов улучшает у ребенка память, внимание, повышает работоспособность, нормализует состояние нервной системы, устраняет стрессы, снижает уровень утомляемости.

Нетрадиционные методы направлены на регуляцию эмоциональноволевой сферы ребенка, понимание ребенком своих переживаний, поиск способов их преодоления. Данные методы способствуют развитию коммуникативной функции речи, при этом заметно усиливают эффект работы логопеда. Нетрадиционные методы отлично сочетаются в комплексной коррекции речи за счет того, что ребенок лучше запоминает и усваивает речевой материал.

Таким образом, характер развития речи у детей с интеллектуальным недоразвитием во многом зависит от задач и условий общения. Важно отобрать такие ситуации, при которых в большей мере бы обеспечивались развернутость, связность, композиционная завершенность детских высказываний.

Коррекционной работе должна быть подвергнута вся система речи дошкольников с интеллектуальным недоразвитием, при этом внимание логопеда ни в коем случае не должно быть сосредоточено исключительно на преодолении

отдельных дефектов, поскольку все составные элементы языковой структуры находятся в причинно-следственной зависимости и подвижно взаимодействуют.

Выводы по главе 1

В результате теоретического исследования проблемы нами сделаны следующие обобщения и выводы:

Нарушение речевой деятельности при дефектах развития детей является общей закономерностью их психического развития. И если не осуществляются необходимые коррекционные воздействия, наступает деформация речевого общения и взаимодействия ребенка с социальной средой, ограничивается круг представлений об окружающем мире, нарушается способность к приему и переработке информации, возникают трудности социальной адаптации, что отрицательно сказывается на общем психическом развитии ребенка.

Поэтому для всех детей, у которых наблюдается нарушение речевой функции, необходимо раннее выявление их причин и организация своевременной коррекционно-развивающей и социально-реабилитационной помощи, что является важным условием преодоления и создания более благоприятных возможностей в формировании ребенка как личности.

Умственная отсталость – это общая интеллектуальная недостаточность, которая возникает в период развития ребенка и характеризуется снижением способности ориентироваться в жизни. У таких детей в целом замедлено общее развитие, ограничена способность к обучению.

Известно, что развитие умственно отсталых детей подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций.

Органическое поражение центральной нервной системы приводит к ряду

нарушений высшей нервной деятельности, которые, в свою очередь, обуславливают отклонения в развитии познавательных процессов – внимания, памяти, восприятия, мышления, речи, которая осуществляется замедленными темпами, и характеризуется качественными особенностями в познавательной деятельности умственно отсталых детей, которые в свою очередь приводят к недоразвитию личности и деятельности в целом.

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается несформированность речевой деятельности выраженной в слабости мотивации и снижении потребности в речевом общении, нарушение операций программирования речевого высказывания, на этапесоздания внутренних речевых программ и нарушение операций реализации речевой программы и контроля за речью.

У этих детей не сформировано фонематическое восприятие, не развит артикуляционный аппарат, отмечаются полиморфное нарушение звукопроизношения, ограниченный словарный запас, повышенная тревожность. Их фразовая речь часто представлена однословными и двухсловными предложениями, состоящими из аморфных слов-корней. В речи типичны аграмматизмы, проявляющиеся как в сложных, так и в простых формах словоизменения; нарушено словообразование; характерна слабая сформированность связной речи или ее отсутствие. Характерные особенности просодической стороны речи детей с интеллектуальной недостаточностью выражены в том, что их речь монотонна, общениемаловыразительна и лишена эмоций. Нарушения речи носят очень стойкий характер.

Характер развития речи у детей с интеллектуальным недоразвитием во многом зависит от задач и условий общения. Важно отобрать такие ситуации, при которых в большей мере бы обеспечивались развернутость, связность, композиционная завершенность детских высказываний.

Коррекционной работе должна быть подвергнута вся система речи дошкольников с интеллектуальным недоразвитием, при этом внимание логопеда ни в коем случае не должно быть сосредоточено исключительно на преодолении отдельных дефектов, поскольку все составные элементы языковой структуры находятся в причинно-следственной зависимости и подвижно взаимодействуют.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по коррекции речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья

2.1 Содержание и методы исследования речевого развития у дошкольников с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента

Целью исследования было выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить особенности логопедической коррекции речевых нарушений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Для реализации этой цели экспериментальная работа проводилась в три этапа:

Этапы работы.

– На первом этапе осуществлялся анализ анамнестических данных дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, а также констатирующий эксперимент в ходе которого осуществлялось изучение речевой деятельности дошкольников.

– Вторым этапом исследования стал формирующий педагогический эксперимент. На этом этапе были разработана и внедрена методика

логопедической работы по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

– Третий этап – контрольное обследование, которое позволило определить эффективность логопедической работы по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Исследование проводилось с сентября 2017 года по май 2018 года. Испытуемые – дети, посещающие МДОУ «Детский сад №155 комбинированного вида» г. Магнитогорска Челябинской области (по итогам обследования в условиях психолого-медико-педагогической консультации имелись заключения специалистов).

В исследовании приняли участие 10 старшей группы с нарушением интеллекта, возраст 6 -7 лет.

1. Павел А. Возраст 6,4 года. Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, преждевременные роды. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – -0,5 дптр, отоларинголога – норма, дизартрия, общее недоразвитие речи 1 уровня.

2. Мария А. Возраст 6,1 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – норма, отоларинголога – норма. Дислалия, общее недоразвитие речи 2 уровня.

3. Асель П. Возраст 6,8 лет. Ребенок из неполной семьи, от 1 беременности, 1 роды, кесарево сечение. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 1 уровня.

4. Ришат М. Возраст 6,3 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, преждевременные роды. Заключение специалистов:

психоневролога - легкая степень умственной отсталости, окулиста – -0,25дптр, отоларинголога – норма, ринолалия, общее недоразвитие речи 1 уровня.

5. Максим В. Возраст 6,1 года. Ребенок из полной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – -0,75дптр, отоларинголога – норма, дизартрия, общее недоразвитие речи 1 уровня.

6. Елизавета И. Возраст 6,2 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, роды позже срока. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 2 уровня.

7. Сергей О. Возраст 6,7 года. Ребенок из полной семьи, от 1 беременности, 1 роды, преждевременные роды. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – норма, отоларинголога – норма, дислалия, общее недоразвитие речи 1 уровня.

8. Насия М. Возраст 6,4 года. Ребенок из неполной семьи, от 2 беременности, 2 роды, кесарево сечение. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 1 уровня.

9. Сергей У. Возраст 6,6 года. Ребенок из полной семьи, от 3 беременности, 3 роды, преждевременные роды. Заключение специалистов: психоневролога – легкая степень умственной отсталости, окулиста – -0,5 дптр, отоларинголога – норма. Дизартрия, общее недоразвитие речи 1 уровня.

10. Алиса Ю. Возраст 6,9 года. Ребенок из неполной семьи, от 2 беременности, 2 роды, роды в срок. Заключение специалистов: легкая степень умственной отсталости, окулиста – норма, отоларинголога – норма, общее недоразвитие речи 2 уровня.

Для обследования речевой и познавательной деятельности детей существуют следующие психолого-педагогические методы: метод беседы; метод наблюдения; метод изучения рисунков; методы экспериментальнопсихологического исследования.

Каждый из данных методов имеет свои преимущества, позволяя оценить уровень развития, познавательной деятельности, представлений об окружающем мире, целеустремлённость и критичность ребёнка, что неразрывно связано с интеллектуальной деятельностью и свидетельствует о её интенсивности и качестве.

Так метод беседы даст информацию о запасе сведений и точности представлений исследуемого об окружающей действительности, а также о личностных качествах ребенка (эмоциональность, контактность, умение удерживать нить беседы) и позволит составить мнение об уровне развития речи: активный словарь, грамотность фраз, качество звукопроизношения.

Метод наблюдения за поведением учащегося в различных ситуациях помогает фиксировать особенности взаимодействия ребёнка с окружением (социальным или вещественным) в «естественных» условиях, не ограниченных соблюдением ряда условий, которые возникают при специальных диагностических процедурах. С помощью наблюдения можно составить представление о волевых качествах младших школьников, о его способах реагирования на трудности, стратегии поведения при столкновении с трудностями.

Метод изучения рисунков позволяет увидеть развитие мелкой моторики, уровень развития представлений, воображения, эмоциональное состояние и т.д.

Методы экспериментально-психологического исследования нацелены на установление меры развития конкретных высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, речи, того или иного вида мышления.

Результаты диагностических процедур (результаты наблюдения, результаты анкетирования, практических заданий, бесед) фиксируются в групповые карточки учета результатов обучения, которые позволяют вести поэтапную систему контроля за обучением детей и отслеживать динамику образовательных результатов ребенка, начиная с первого взаимодействия с педагогом.

Для проведения исследования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нами были выбраны следующие методики: «Мониторинг коррекционно-логопедической работы» Н.Е. Бадяевой, Н.В. Десюковой, а также диагностические методики по обследованию разных сторон речи детей дошкольного возраста, рекомендованные О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [55, с. 160], Е.А. Стребелевой [49]. Занятия проводились индивидуально в благоприятной психологической атмосфере. Детям были предложены все необходимые материалы, время на выполнение заданий не ограничивалось (приложение 1).

По результатам диагностики выявляются 4 уровня развития речи детей: высокий, средний, ниже среднего, низкий. Данные уровни сформированности речи детей способны наиболее полно отразить набор знаний, умений и навыков, которые должен приобрести ребенок в результате освоения коррекционно-образовательной программы.

Шкала оценки уровней развития речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью представлена в таблице 1.

Таблица 1

Шкала оценки уровней развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Уровни развития речи	Итоговая сумма баллов
Высокий	16-20 баллов
Средний	11-15 баллов
Ниже среднего	6-10 баллов

Критерии диагностики словарного запаса:

- уровень сформированности словарного запаса;
- предметный словарь (владение обобщающими словами, понимание частей предметов);
- понимание смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, которые придают словам различные оттенки);
- умение подбирать слова, обозначающие качество действия; словарь признаков;
- понимание признаков предмета, выявление понимания оттенков значений синонимов - прилагательных, выявление понимания переносного значения прилагательных.

Критерии диагностики слухового внимания:

- умение выделять определенный гласный/согласный звук из ряда предложенных звуков;
- определение последовательности звуков в слове;
- определение согласного/гласного звука в слове;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец);
- умение дифференцировать звуки близкие по звучанию;
- сформированность слухового внимания, восприятия и умения воспроизводить слоговые ряды в заданной последовательности;
- умение изолированно произносить слова различной слоговой структуры;

□ умение повторить слова, сохраняя правильность слоговой структуры;□

□ умение дифференцировать слова, близкие по звучанию;□

□ сформированность слухового внимания, восприятия и умения□ правильно воспроизвести предлагаемые слова в последовательности;□

□ сформированность умения произносить слова различной слоговой структуры в предложениях;□

□ проверка уровня сформированности фонематического слуха и умения выполнять звуковой анализ слова.□

Критерии диагностики связной речи:

□ умение описывать предмет (картину, игрушку);□

□ умение использовать при описании предметов/игрушек слова, обозначающие существенные признаки;□

□ умение составить описание без наглядности;□

□ умение составить рассказ по картине, по серии картин, из личного□ опыта;□

□ использование мнемотаблиц при описании предметов (игрушек), составлении рассказов;□

□ умение пересказывать.□

Критерии диагностики грамматического строя речи:□

□ понимания и использование простых и сложных предлогов;□

□ умение образовывать имена существительные в единственном и во множественном числе;□

□ образовывать существительные множественного числа в именительном и родительном падеже;□

□ сформированность умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом;□

□ проверка уровня согласованности существительных с числительными;□

□ умение согласовывать существительные с прилагательными;□

□ выявление умения согласовывать в речи местоимения и глаголы;□

□ сформированность правильного употребления падежных форм существительных;□

□ согласовывать числительные с существительным.□

Протокол выполнения заданий дошкольников с интеллектуальной недостаточностью для определения уровня развития речевой деятельности представлен в таблице 2.

Таблица 2

№	Имя Ф.	№ задания					Общее кол-во баллов	Уровень развития речевой деятельности
		Словарный запас	Слуховое внимание	Связная речь	Грамматический строй речи	Фонетика		
1	Мария А.	2	2	1	2	2	9	Ниже среднего
2	Асель П.	1	2	1	1	0	5	Низкий
3	Ришат М.	1	1	1	1	0	4	Низкий
4	Алиса Ю.	2	2	2	2	2	10	Ниже среднего
5	Сергей У.	1	1	0	1	0	3	Низкий
6	Максим В.	1	1	0	2	1	5	Низкий
7	Елизавета И	2	2	2	2	1	9	Ниже среднего
8	Насия М.	1	0	1	1	0	3	Низкий
9	Сергей .О	1	0	0	1	0	2	Низкий
10	Павел А.	1	1	1	1	0	5	Низкий

Уровень развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью представлен на рисунке 1.

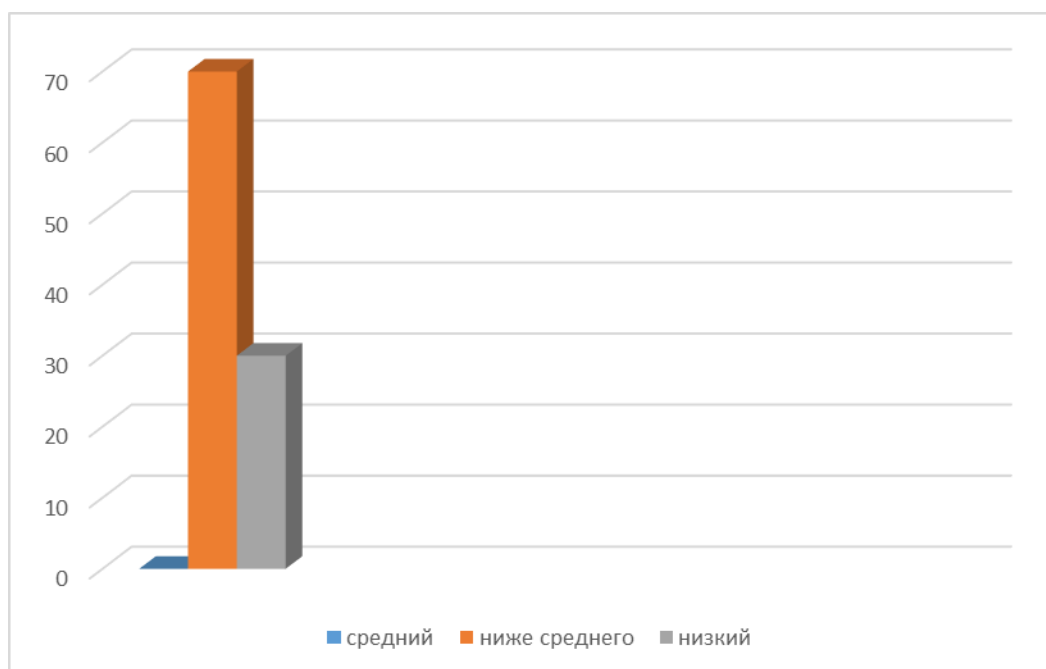


Рис. 1. Уровень развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на констатирующем этапе

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента у большинства дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (70%) низкий уровень развития речи, трое дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (30%) показали уровень развития речи ниже среднего.

Качественный анализ проведенных методик позволил сделать выводы об особенностях развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не понимают слова, близкие и противоположные по смыслу, а также разные значения многозначного слова. Не могут обобщать сравнивать и называть предметы по размеру, цвету, величине. Испытывают большие трудности в соотнесении названия животных и их детенышей (лиса - лисенок, корова - теленок). Не составляют простые предложения. Необходимо отметить, что практически у всех дошкольников с интеллектуальной недостаточностью существуют проблемы со звукопроизношением (у Павла А. - дизартрия, Ришата

М. - ринолалия). Эти дети не умеют правильно пользоваться умеренным темпом речи, силой голоса, интонационными средствами выразительности. Их связная речь также отстает от нормально развивающихся сверстников. Они не могут пересказывать и составлять короткие рассказы по картине или об игрушке даже совместно со педагогом. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные затруднения в описании предметов, изображённых на картинке, не называют их признаки, качества, действия. Не владеют разнообразными вежливыми формами речи.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что практически все исследуемые компоненты речевой и познавательной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью находятся на низком уровне развития. Проведенное исследование убедительно доказало необходимость разработки методики развития речи и познавательной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особое внимание следует уделить развитию памяти, мышления, внимания.

Из выявленных особенностей развития речи мы сформулировали ряд педагогических условий для работы с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью:

- создание ситуации успеха на занятиях по развитию речи;
- применение специального комплекса игровых приемов, направленного на развитие интеллекта;
- использование игровых упражнений, направленных на оречевление игровых действий дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Данные условия будут положены в основу нашего формирующего эксперимента.

2.2. Методика логопедической коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Целью формирующего этапа нашего исследования является разработка и внедрение методики логопедической работы по формированию средств речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, в специально созданных педагогических условиях: в комфортной среде, при подборе специального комплекса игровых приемов, направленного на развитие интеллекта и оречевление своих действий.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы была разработана методика реализации условий развития речевой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Разработка данной методики осуществлялась нами в соответствии с целями, задачами, этапами исследования, которые представлены во введении к данной работе, а также результатами эксперимента.

Рассмотрим само понятие – методика реализации педагогических условий формирования коммуникативных умений младших школьников школыинтерната.

Методика (от греческого *metodos* – буквально путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность, направленная на достижение заданной цели; совокупность путей, способов достижения целей, решения задач.

Процесс реализации педагогических условий происходит в ходе органического решения организационно-технических и научно-педагогических задач в аспектах деятельности школьника и деятельности педагога.

Методика реализации педагогических условий, таким образом, должна включать: основополагающую идею (цель), логику процесса; содержание и

структуру; формы организации, методы, приемы и диагностику результатов, а также основные принципы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

Методика должна отражать образовательную, воспитывающую и развивающую функции. Она должна быть связана с дидактикой школьного образования и должна опираться на ее общие положения. В то же время методика должна одновременно отразить и специфику именно развития речевой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Все это должно найти конкретное выражение в методических рекомендациях и программах.

Речевой дефект нередко является причиной того, что у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью своеобразно складываются отношения со сверстниками. Серьезные трудности в организации собственного поведения дошкольниками с ОНР отрицательно сказываются на их общении и взаимодействии с окружающими людьми. Исследования И.В. Дубровиной [23] показали, что такие особенности речевого развития, как бедность и не дифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, из-за чего возникают трудности вступления в контакты, снижение потребности в общении, неумение ориентироваться в ситуации общения.

Главное значение деятельности педагога состоит в том, чтобы сделать развивающий процесс более интересным, обеспечить каждому ребенку ситуацию успеха. В ситуациях ожидания успеха у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью заключается желание заслужить одобрение взрослых. Если ребенок не будет испытывать успех от деятельности, у него пропадет интерес к занятиям. Но так как у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью имеются психологические и

физиологические особенности развития, недостаток знаний и умений, слабая саморегуляция, то достижение успеха в деятельности затруднено. Поэтому педагогу необходимо подбирать упражнения и задания, которые соответствуют возможностям детей. При этом упражнения и задания не должны быть слишком легкими, не требующими от учащихся усилий по преодолению трудностей, иначе их выполнение никак не отразится на повышении самооценки. Педагог должен умело и верно оценивать возможности каждого учащегося ребенка.

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью развивающие занятия обычно вызывают негативное отношение. Это происходит из-за того, что такие дети часто терпят неудачу. Следовательно, при проведении коррекционно-развивающих мероприятий, необходимо стремиться к тому, чтобы исключить у ребенка, насколько это возможно, ситуацию неудачи. А чтобы этого добиться, нужно использовать следующие методы, направленные на то, чтобы учение вызвало положительные эмоции:

- чтобы приучать ребёнка к мыслительной работе, надо учитывать предпочтение ребенком того или иного содержания обучения на учебном материале, который ему интересен;

- если отбирать те задания, которые ребенок объективно может выполнить хорошо, то это повысит его самооценку, улучшит настроение, поднимет готовность участвовать в учебной работе, что способствует формированию положительного отношения к учению. Задания при этом не должны быть слишком легкими, не требующими усилий. Оценивать необходимо только конкретную работу, а не самого ребенка;

- осознание ребенком ошибки – первый шаг в его развитии, движении вперед. Для этого реакция на ошибки ребенка должна быть формой помощи ему. Главное – не порицание, а разъяснение ошибки;

- важно научить ребенка не делать из ошибок трагедию, считать их нормальным явлением, ведь на ошибках учатся.

Для повышения мотивации содержание материала необходимо тщательно отбирать, чтобы сделать его интересным, эмоциональным, доступным, опираясь на их прошлый опыт, создать благоприятные условия для коррекционно-развивающих занятий, которые необходимо проводить в игровой форме, максимально поощряя проявления собственных познавательных интересов ребенка, его самостоятельность.

В работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью, в силу их ослабленной психической деятельности, необходимо уделять большое внимание поддержке, доброжелательному отношению, что, в свою очередь, обеспечивает успешность и перспективность деятельности в зоне ближайшего развития и повышение уровня актуального развития детей данной категории.

Реализация ситуации успеха в деятельности с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью можно представить в виде следующих рекомендаций:

1. Перед началом деятельности следует освободить ребенка от психологического зажима.
2. Ситуация успеха должна быть представлена всем многообразием приемов и способов ее создания.
3. Предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а учебные и воспитательные задачи должны усложняться планомерно (шаг за шагом, по мере уверенного выполнения учащимися предыдущего задания).
4. В случае удачного выполнения задания оцениванию подлежит не вся работа в целом, а только одна деталь (составляющая): интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиск и т.д., в чем и заключается истинная заслуга учащегося, его индивидуальность.

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

6. Педагог должен верить в ребенка в его возможности и способности, в оптимистическую перспективу его развития.

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

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

Необходимо особо остановиться на таком факте как снятие страха у ребенка перед деятельностью, т.е. освобождение ребенка от психологического зажима. Непременным сопровождением учебной деятельности ребенка являются слова учителя: «Не получится – ничего страшного...; Давай попробуем, не получится – попытаемся сделать задание другим способом...; Это несложно, у тебя получится...» – тогда ребенок освобождается от навязчивого состояния неудачи.

Приведем примеры упражнений, которые можно использовать в деятельности дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью для создания успеха.

1. Упражнение «Дерево Радости».

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

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

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

А теперь рассмотрим второе условие - применение специального комплекса игровых приемов, направленного на развитие интеллекта у дошкольников.

Развитие восприятия [45, с. 22].

1) Игра «Определи на ощупь».

В мешочке находятся парные предметы, различающиеся одним признаком (пуговица большая и маленькая, линейка узкая и широкая и т.д.). Нужно на ощупь узнать предмет и назвать его признаки: длинный – короткий, толстый – тонкий, большой – маленький, узкий – широкий.

2) Игра «Построй башню».

а) Ребенок должен построить башню. Сначала стоит по образцу, который строит воспитатель, а затем по словесной инструкции.

б) Выложить узор по образцу из мозаики (образец дается воспитателем).

3) Игра «Слушай команду».

Воспитатель говорит ребенку, что если он будет выполнять команду правильно, то найдет конфетку, которая лежит на столе. Отводят ребенка в другой конец комнаты, завязывают глаза. После этого воспитатель говорит: «Два шага вперед, повернуть налево, руки на пояс, правую руку вперед» и т.д.

4) Игра «Почтовый ящик» (Положи в коробку фигуры).

На крышке коробки прорези, через которые можно опустить в нее объемные фигуры. Для выполнения задания нужно сравнивать форму прорези и фигуры.

5) Игра «Внимательно слушай и рисуй».

Воспитатель называет геометрические фигуры с указанием их места на листе. Просит ребенка изобразить их согласно инструкции. Ребенок зарисовывает их на указанном листе (например: вверху слева треугольник).

б) Игра «Подбери подходящий лепесток».

Перед ребенком кладут карту с изображением нескольких цветков (ромашка, василек, мак, подсолнух), у каждого из которых недостает одного лепестка. Они прилагаются отдельно. Нужно найти им место с учетом цвета и формы.

Развитие памяти [45, с. 22].

1) Игра «Исчезнувший предмет».

На столе ставится несколько небольших игрушек. Ребенку предлагается запомнить, что находится на столе. Затем ребенок отворачивается, а воспитатель прячет один предмет и предлагает ребенку отгадать, какой именно.

2) Игра «Слушай и повторяй».

Воспитатель стучит по столу определенное количество раз и просит ребенка воспроизвести услышанное.

3) Игра «Что изменилось».

Ребенку дают картинку с изображением 7-8 знакомых предметов и спрашивают его, есть ли среди них те, которые были на первой картинке.

4) Игра «Назови слова, которые запомнил».

Воспитатель кладет на стол перед ребенком 5-8 картинок с изображением знакомых предметов и говорит, что сейчас он прочтет слова, которые надо запомнить и подобрать к каждому слову самую подходящую картинку, чтобы эта картинка помогла ему вспомнить слово (например: слово – еда, а картинка – сыр). Через 15-20 минут после того, как ребенок отобрал картинку, нужно опросить, какие слова он запомнил.

Развитие внимания [45, с. 14].

1) Игра «Найди различия».

Перед ребенком кладутся две картинки, кажущиеся на первый взгляд одинаковыми, но имеющие существенные различия. Ребенок должен найти эти различия.

2) Игра «Зеркало».

Воспитатель и ребенок встают друг против друга. Ребенок – «зеркало». Он должен в точности, как зеркало, повторять движения воспитателя.

3) Игра «Не ошибись».

а) Ребенку предлагается назвать поочередно пары слов одушевленных и неодушевленных.

б) Нужно определить «съедобное – несъедобное». Воспитатель называет предмет съедобный, ребенок должен поймать мяч; если несъедобный, ловить не надо.

4) Игра «Вычеркни».

Предлагается бланк с изображением знакомых предметов 3-х видов (гриб, мяч, ель), расположенных по 8 в каждом ряду (5-10 рядов). Предметы в ряду расположены произвольно.

Нужно: а) вычеркнуть все грибочки; б) подчеркнуть все мячики; в) вычеркнуть все елочки красным карандашом, а мячики синим; г) вычеркнуть все мячики и подчеркнуть все елочки.

5) Игра «Летает – не летает».

Воспитатель называет слова и поднимает или опускает руки. Если названный предмет летает, ребенок должен поднять руки; если не летает, то не поднимать. Ребенка предупреждают, что надо быть внимательным, так как воспитатель будет его «обманывать».

Развитие мышления [45, с. 41].

1) Игра «Закрой картинку».

Перед ребенком раскладываются 8 карт из предметного лото с изображением предметов мебели, одежды, транспорта, животных. К лото

прилагаются синие и зеленые кружочки. Нужно закрыть все картинки с изображением животных зелеными кружочками, а одежды – синими и т.д.

2) Игра «Покажи, что не подходит».

Поочередно воспитатель выкладывает перед ребенком каточки с изображением знакомых предметов и говорит: «Посмотри, здесь все карточки можно объединить вместе, а одна не подходит к ним. Покажи ее. После того, как ребенок выполнит инструкцию, воспитатель спрашивает, почему он так считает. Предлагают картинки, с родовой категорией которых он уже знаком.

3) Составь два квадрата из 7 палочек, два равных треугольника из 5 палочек, четыре равных треугольника из 9 палочек и др.

4) Игра «Кто что любит?».

Перед ребенком раскладывается набор карточек с изображением животных. Воспитатель просит из другого набора карточек подобрать каждому животному то, что этот зверь ест.

5) Игра «Составь рассказ».

Перед ребенком раскладывается серия последовательных картинок в неправильном порядке. Воспитатель предлагает установить верную последовательность картинок и составить по ним рассказ.

Дидактические игры и задания, направленные на расширение, уточнение и активизацию словарного запаса:

Задание 1. Закончи предложение и подбери к нему картинку:

Мальчик ловит ...

Собака грызет ...

Курица снесла ...

Девочка читает ...

Задание 2. Назови предмет, который я не назвала.

Воспитатель выкладывает на стол любые предметы и вразбивку называет их, а один упомянуть «забыла». Просит ребенка сказать, что он «забыл» перечислить.

Задание 3. Назови слова, противоположные по значению.

Тонкий – ...

Острый – ...

Чистый – ...

Громкий – ... и т.д.

Задание 4. Классификация предметов по картинкам.

Ребенку предлагаются картинки, и дается задание расположить их на две группы (критерий классификации не называются). Можно предложить серии картинок, включающие две группы предметов: овощи и фрукты, домашние и дикие животные, одежда и обувь, птицы и насекомые и др.

При создании системы коррекционной работы по развитию познавательной деятельности у дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью используются следующие методы.

1. Метод коррекции аналитико-синтетической деятельности (мышления):

- представление и описание ситуации с измененными привычными характеристиками временных связей, например, ситуации молнии без грома;
- представление и описание ситуации с заменой привычного временного порядка на прямо противоположный, например, аист прилетел на землю и появился на свет;
- резкое сокращение интервалов времени между некоторыми событиями, например человек – однодневка (вся жизнь человека равна одному дню);
- перемещение вдоль временной оси существования некоторого предмета или его свойств, например телевизор в прошлом, настоящем, будущем;

– совмещение в одном объеме тех предметов, которые пространственно разведены, и описание предмета с новыми свойствами, например травинки и авторучки;

– разведение обычно связанных в пространстве объектов, например, надо представить рыбу без воды;

– изменение привычной логики воздействий, например: не дым ядовит для человека, а человек ядовит для дыма;

– многократное усиление свойства объекта, например: свойство автобуса – перевозить людей, перевозить много людей.

2. Метод коррекции внимания:

– включает в себя специально подобранные упражнения, составленные по мере увеличения количественных заданий и их сложности;

– регулярность проведения упражнений и их положительная эмоциональная окраска для ребенка.

– формирование первичных навыков самоанализа, умения контролировать свою деятельность, перенос контроля с результатов выполнения деятельности на способы выполнения деятельности;

– повышение интереса к учебной деятельности;

– повышение мотива достижения успеха и снижение мотивации избегания неудачи, развитие самооценки.

3. Метод коррекции восприятия.

Используемые виды психокоррекционных заданий:

– графически воспроизвести по инструкции взрослого значение некоторых слов;

– нарисовать на отдельном листе деталь предмета, например одну лапу или один нос;

- нарисовать фантастических персонажей, например жар-птицу в волшебном саду;
- нарисовать точки в разных комбинациях;
- нарисовать для ребенка точками контур рисунка и попросить его обвести;
- «дорожка» – взрослый рисует сложную линию дороги, ребенок рядом воспроизводит такую же;
- нарисовать прямые линии без отрыва карандаша; – нарисовать с натуры.
- слепить различные формы из пластилина.

Обсуждение с ребёнком его предстоящих действий, планирование их словами и движениями.

4. Методы коррекции памяти:

- развитие познавательного интереса в игровых и коммуникативных упражнениях;
- развитие произвольной памяти через выделение особых задач запоминания;
- обучение выделению главного и второстепенного, установлению связи между объектами с использованием мнемотехник;
- активизация образных представлений;
- обучение упражнениям на расслабление и восстановление нервной системы.

При использовании метода коррекции памяти необходимо опираться на воспроизведение детьми прошлого опыта, чередуя задания вербального и невербального характера, постепенно усложнения задания.

В результате проведения занятий с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью, они научатся логически рассуждать, пользуясь приёмами

анализа, сравнения, обобщения, классификации, систематизации; у них увеличится скорость и гибкость мышления; научатся выделять существенные признаки и закономерности предметов; научатся определять отношения между понятиями или связи между явлениями и понятиями, концентрировать, переключать своё внимание, самостоятельно выполнять задания, осуществлять самоконтроль, оценивать себя, искать и исправлять свои ошибки.

Все это положительным образом влияет на развитие их речи.

А теперь рассмотрим третье условие - использование игровых упражнений, направленных на оречевление игровых действий дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Одним из необходимых условий обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является процесс дальнейшего речевого развития ребенка. Данный процесс проявляется в создании мотивации, формировании стремления рассказать о себе, о своих действиях, о наблюдениях из жизни детского сада.

В процессе индивидуальных, подгрупповых, фронтальных коррекционных занятий, рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили бы ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями от игры, высказать свои претензии к проведению игровых действий. При этом необходимо также создавать в процессе игровых действий благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой. Другими словами можно сказать, что в основе высказываний ребенка должен лежать непосредственно речевой мотив.

Коррекционное обучение по развитию и формированию связной речи в игровой деятельности которое мы предлагаем, включает в себя работу над словом, словосочетанием и предложением.

Эффективность коррекционных упражнений зависит от того, насколько будут соблюдены следующие условия:

- Систематичность проведения;
- Распределение упражнений в порядке нарастающей сложности;
- Подчиненность заданий выбранной цели;
- Чередование и вариативность упражнений;
- Воспитание внимания к речи.

Основной задачей словарной работы является уточнение имеющегося словаря и его обогащение. Дети должны не просто запомнить новые слова, но и уметь свободно ими пользоваться. Среди многочисленных приемов словарной работы, которые могут быть использованы на коррекционных занятиях, можно

выделить следующие:

- Показ и называние нового предмета, его признаков или действия.
- Показ должен сопровождаться пояснением, которое помогает понять сущность предмета.
- Новое слово обязательно проговаривается хором и индивидуально.
- Для лучшего понимания и запоминания данное слово включается в знакомый ребенку контекст.
- Далее проводятся различные упражнения на закрепление его правильного произношения и употребления.

Объяснения происхождения данного слова (хлебница - посуда, в которой хранят хлеб; кофейник - посуду, в которой варят кофе и т.д.)

Употребление расширенного значения уже известных словосочетаний (громадный дом это очень большой дом, тот, который выше всех других домов).

Постановка разных по форме вопросов, которые носят сначала характер

подсказывающих (это забор высокий или низкий?), а затем требуют самостоятельных ответов. Вопросы должны быть краткими, точными, доступными по содержанию.

В своём исследовании мы предлагаем воспитанникам различные задания для того, чтобы развить у детей внимание к слову, сформировать у них умение подбирать то слово, которое больше всего подходит, к данному игровому действию.

При коррекции речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи рекомендуется начинать обучение с оречевления ряда последовательно выполненных действий. Мы считаем возможным, использовать данные приемы и методы работы в коррекционно-развивающем обучении детей с нарушениями интеллекта.

На наш взгляд, первые небольшие самостоятельные рассказы детей должны быть связаны со знакомой игровой ситуацией. Дается задание: «Подойди к набору «Чемоданчик доктора» и возьми стереоскоп» «Что можно сказать про Колю, что он сделал?» Далее задания усложняются. В своей работе мы использовали следующие задания:

В самом трудном варианте – задание выполняет только один ребенок, дети внимательно следят и рассказывают об увиденном.

Составление таких рассказов по демонстрируемым действиям является неотъемлемой частью работы по развитию у детей связной речи в процессе игровой деятельности.

Можно создать игровую ситуацию, когда, например, один ребенок под руководством взрослого выполняет действия с игрушкой, а другой запоминает их и рассказывает об увиденном.

Таким образом, анализируя представленную нами методику, можно констатировать:

1. В созданной нами методике по развитию речевой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отражено развитие основной сферы деятельности дошкольников - игры.

2. Развитие речевой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью осуществляется под влиянием следующих условий:

- создание ситуации успеха на занятиях по развитию речи;
- применение специального комплекса игровых приемов, направленного на развитие интеллекта;
- использование игровых упражнений, направленных на оречевление игровых, действий дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

2.3 Эффективность методики логопедической коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

На основе данных констатирующего эксперимента мы разработали методику по развитию речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в условиях МДОУ «Детский сад №155 комбинированного вида» г. Магнитогорска Челябинской области. Апробация данной методики проводилась в течении двух лет.

После окончания реализации методики была проведена контрольная диагностика по выявлению уровня развития речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Для определения эффективности проведенной работы мы использовали тот же комплекс диагностических методик, что и в констатирующем эксперименте:

В ходе итоговой диагностики развития речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нами были получены результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

№	Имя Ф.	№ задания					Общее кол-во баллов	Уровень развития речевой деятельности
		Словарный запас	Слуховое внимание	Связная речь	Грамматический строй речи	Фонетика		
1	Мария А.	3	3	2	3	2	13	средний
2	Асель П.	2	3	1	1	1	8	Ниже среднего
3	Ришат М.	1	1	1	1	0	5	низкий
4	Алиса Ю.	3	3	3	3	2	14	средний
5	Сергей У.	1	1	2	1	1	6	Ниже среднего
6	Максим В.	1	2	1	2	1	7	Ниже среднего
7	Елизавета И	2	3	2	2	2	11	средний
8	Насия М.	1	2	1	1	1	6	Ниже среднего
9	Сергей .О	2	1	1	1	1	6	Ниже среднего
10	Павел А.	1	1	1	1	0	5	низкий

Уровень развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью представлен на рисунке 2.

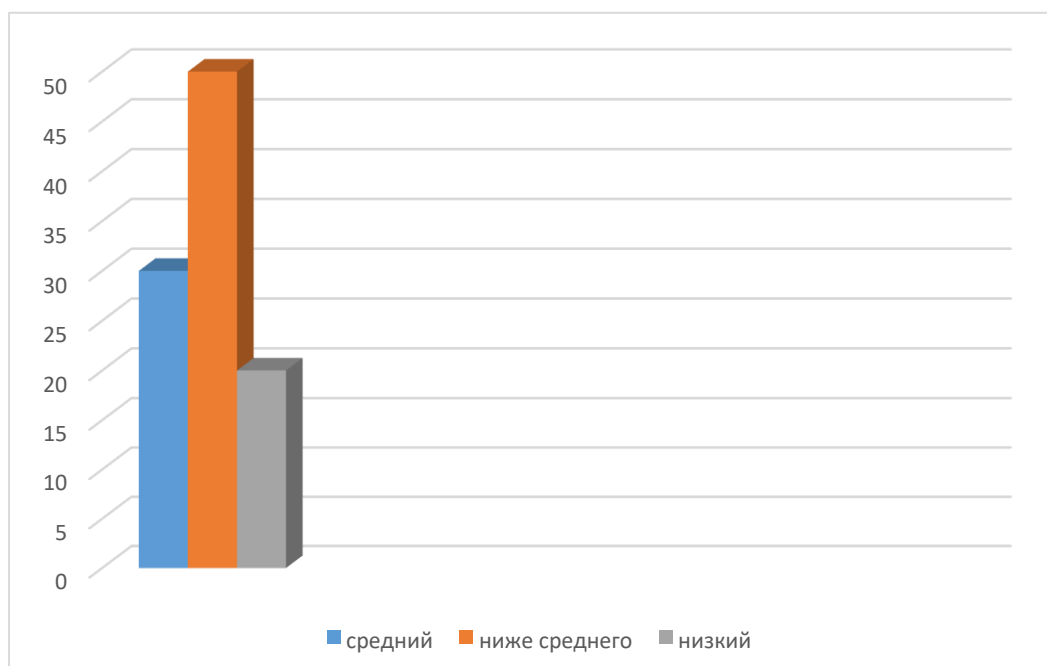


Рис. 2. Уровень развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на контрольном этапе

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента у 30 % дошкольников с интеллектуальной недостаточностью выявлен средний уровень развития речи, 50% дошкольников с интеллектуальной недостаточностью показали уровень ниже среднего развития речи, и у двух дошкольников (20%) остался низкий уровень развития речи. В результате было выявлено, что у дошкольников с нарушением интеллекта отмечается улучшение результатов по всем исследуемым показателям сформированности речи, кроме двух дошкольников (Павла А., Ришата М.). Можно предположить, что это связано с тем, что эти дети в течении продолжительного времени находились на амбулаторном лечении.

В ходе контрольного эксперимента отмечалось, что речевых высказываний у детей стало больше, они получались более развернутыми и полными по содержанию. В речи встречалось меньше аграмматизмов, свои мысли дети стали выражать точнее и правильнее. Благодаря занятиям дошкольники получили возможность обогатить свою речь образными словами и

выражениями. Увеличился словарный запас детей, в нем появились слова с оценочным значением. Обстановка стала более доброжелательной, в игровой деятельности дети начали сотрудничать друг с другом, появились элементы деловой диалогической речи, обращения к педагогам за советом, с различными вопросами.

Допускают дошкольники с интеллектуальной недостаточностью ошибки и в образовании грамматических форм. И конечно же, вызывает затруднение правильное построение даже простых синтаксических конструкций, что приводит, к неправильному соединению слов в предложении и связи предложений между собой при составлении связного высказывания.

Основными недостатками в развитии связной речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью – это неумение построить связный текст, используя все структурные элементы (начало, середина, конец), соединять части высказывания.

Большинство детей стали стараться правильно произносить все звуки родного языка, пытаются регулировать силу голоса, темп речи, интонацию вопроса, радости, удивления.

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью возрос словарный запас. Наметилась положительная динамика обогащения лексики (словарного состава языка, совокупности слов, употребляемых ребенком), увеличивается запас слов, сходных (синонимы) или противоположных (антонимы) по смыслу, многозначных слов.

Таким образом, развитие словаря характеризует не только увеличение количества используемых слов, но и понимание ребенком различных значений одного и того же слова (многозначного). Движение в этом плане чрезвычайно важно, поскольку связано с более полным осознанием детьми семантики слов, которыми они уже пользуются.

На контрольном этапе уже все дети соглашались побеседовать со взрослым на личностные темы. При общении со взрослым дети были уже менее скованными и напряженными, чем на контрольном этапе исследования, проявляли некоторую активность в общении с экспериментатором. Следовательно, напрямую можно предположить, что повышение уровня комфортности у детей явилось прямым следствием формирующих занятий в общении со взрослым во время формирующего эксперимента.

Сравнительные результаты развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на начало и конец эксперимента представлены на рисунке 3.

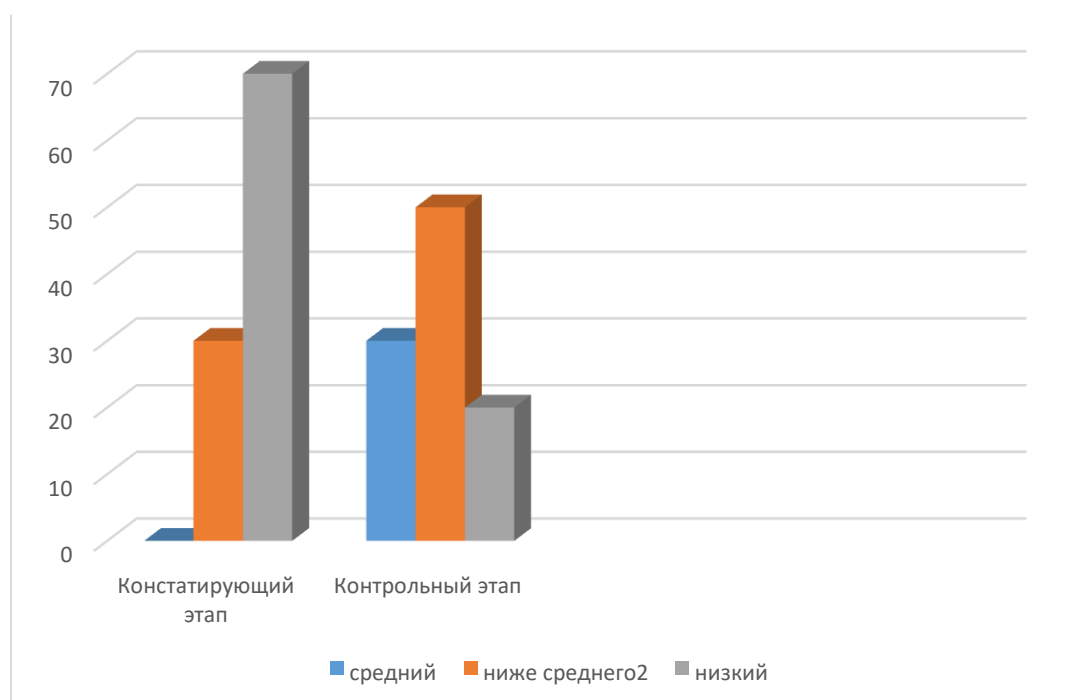


Рис. 3. Сравнительные результаты уровня развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на начало и конец экспериментального исследования

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, показал, что уровень развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью стал выше, чем на начало эксперимента. Количество дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со средним уровнем развития речи возросло до 30% , количество детей с низким уровнем речи понизилось с 70% до 30%.

Результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в повышении уровня развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в развитии речи и активизации познавательной деятельности.

Выводы по главе 2

В результате практического исследования, данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что практически все исследуемые компоненты речевой и познавательной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью находятся на низком уровне развития. Проведенное исследование убедительно доказало необходимость разработки методики развития речи и познавательной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особое внимание следует уделить развитию памяти, мышления, внимания.

В ходе формирующего этапа нами была разработана методика по развитию речевой деятельности у дошкольников с интеллектуальной

недостаточностью в которой отражено развитие основной сферы деятельности дошкольников - игры.

Развитие речевой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью осуществляется под влиянием следующих условий:

- создание ситуации успеха на занятиях;
- применение специального комплекса игровых приемов, направленного на развитие интеллекта;
- использование игровых упражнений, направленных на оречевление игровых, действий дошкольников с интеллектуальной недостаточностью .

Результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в повышении уровня развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в развитии речи и активизации познавательной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы коррекции речевых нарушений у дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью заключается в том, что целенаправленное систематическое проведение с ними комплекса коррекционно-педагогических мероприятий в специально организованных образовательных условиях, позволяет обеспечить возможность ребенку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях.

Магистерская диссертация состоит из двух глав: теоретической и практической

В первой теоретической главе, на основе психолого-педагогической и методической литературы осуществлен анализ речевых нарушений дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Умственная отсталость – это общая интеллектуальная недостаточность, которая возникает в период развития ребенка и характеризуется стойким нарушением познавательной деятельности в результате органического поражения головного мозга. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций. При этом, наиболее ярко выраженная особенность умственно отсталых детей – глубокое недоразвитие познавательных процессов.

Известно, что развитие умственно отсталых детей подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций. На более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников, находится и речевая деятельность дошкольников с нарушением интеллекта, которое отличается целым рядом особенностей.

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается несформированность речевой деятельности выраженной в слабости мотивации и снижении потребности в речевом общении, нарушение операций программирования речевого высказывания, на этапесоздания внутренних речевых программ и нарушение операций реализации речевой программы и контроля за речью.

У этих детей не сформировано фонематическое восприятие, не развит артикуляционный аппарат, отмечаются полиморфное нарушение звукопроизношения, ограниченный словарный запас, повышенная тревожность.

Их фразовая речь часто представлена однословными и двухсловными предложениями, состоящими из аморфных слов-корней. В речи типичны аграмматизмы, проявляющиеся как в сложных, так и в простых формах словоизменения; нарушено словообразование; характерна слабая сформированность связной речи или ее отсутствие. Характерные особенности просодической стороны речи детей с интеллектуальной недостаточностью выражены в том, что их речь монотонна, общениемаловыразительна и лишена эмоций. Нарушения речи носят очень стойкий характер.

Характер развития речи у детей с интеллектуальным недоразвитием во многом зависит от задач и условий общения. Важно отобрать такие ситуации, при которых в большей мере бы обеспечивались развернутость, связность, композиционная завершенность детских высказываний.

Коррекционной работе должна быть подвергнута вся система речи дошкольников с интеллектуальным недоразвитием, при этом внимание логопеда ни в коем случае не должно быть сосредоточено исключительно на преодолении отдельных дефектов, поскольку все составные элементы языковой структуры находятся в причинно-следственной зависимости и подвижно взаимодействуют.

Во второй главе магистерской диссертации нами проведено экспериментальное исследование сформированности навыков речи дошкольников с интеллектуальным недоразвитием, цель которого - выявить уровень речевого развития у данной категории детей. Базой для эксперимента стал МДОУ «Детский сад №155 компенсирующего вида» г. Магнитогорска Челябинской области.

Для проведения исследования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нами были выбраны следующие методики: «Мониторинг коррекционно-логопедической работы» Н.Е. Бадяевой, Н.В. Десюковой, а также

диагностические методики по обследованию разных сторон речи детей дошкольного возраста, рекомендованные О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной Е.А. Стребелевой.

Исследование, осуществлялось в следующей последовательности:

1) Констатирующий этап - изучение сформированности речевых навыков дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

2) Формирующий этап - проведение коррекционно-педагогического процесса, направленного на формирование навыков речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

3) Контрольный этап – предполагает сравнение данных, свидетельствующих о результатах коррекционно-педагогической работы по формированию навыков речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что практически все исследуемые компоненты речевой и познавательной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью находятся на низком уровне развития. Проведенное исследование убедительно доказало необходимость разработки методики развития речи и познавательной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особое внимание следует уделить развитию памяти, мышления, внимания.

Разработанная нами методика по развитию речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью осуществляется под влиянием следующих условий:

- создание ситуации успеха на занятиях;
- применение специального комплекса игровых приемов, направленного на развитие интеллекта;

- использование игровых упражнений, направленных на оречевление игровых, действий дошкольников с интеллектуальной недостаточностью .

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, показал, что уровень развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью стал выше, чем на начало эксперимента. Количество дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со средним уровнем развития речи возросло, количество детей с низким уровнем речи понизилось.

Результаты итоговой диагностики в их сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали позитивные изменения в повышении уровня развития речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия, проведенные в рамках формирующего эксперимента, привели к положительным результатам в развитии речи и активизации познавательной деятельности.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях / М. М. Алексеева, О. С. Ушакова // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М, 2003. – С. 27 - 43.
2. Арбекова, Н. Е. Развиваем связную речь / Н. Е. Арбекова. – М.: Гном и Д, 2011. – 184 с.
3. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М.:, 2007 – 74 с.
4. Аугене, Д.Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации [Электронный ресурс] : учебник / Д. Й. - Режим доступа:http://pedlib.ru/Books/2/0065/2_0065-43.shtml
5. Баева, В. Воспитатель в группе детей с ОНР / В. Баева // Дошкольное воспитание. – 2007. – №7 – С. 33 - 35.
6. Бартон, К. Как снимать мультфильм / К. Бартон – М.: Искусство, 2007. – 85 с.
7. Богдан, Н.Н. Специальная психология[Электронный ресурс] : учебник / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная. - Режим доступа:https://abc.vvsu.ru/books/up_spec_psihologija/page0016.asp
8. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет/ Р.С.Буре. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014.– 80с.
9. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся под редакцией И. С. Якиманской. – М.: Педагогика, 2010. - 224 с.
10. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебное пособие / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – Москва: Просвещение, 2009. – 528 с.
11. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с ОНР / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – Москва, 2004. – 321 с.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психика, сознание и бессознательное / Л. С. Выготский. – М., 2011. – 366 с.

13. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., Педагогика Пресс, 2011. – 344 с.
14. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 471 с.
15. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 2008. – №4. – С. 8 – 10.
16. Глухов, В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В. П. Глухов. – М., 2007. – 68 с.
17. Головина, Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития[Электронный ресурс]: учебник / Ж.Н. Головина. - Режим доступа: <https://abc.vvsu.ru>
18. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – Санкт – Петербург, 2001. – 382 с.
19. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 6-7 лет / Т. И. Гризик. – М.: Просвещение, 2007. – 547 с.
20. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – М., Сфера, 2007. – 154 с.
21. Гуськова, А. А. Развитие монологической речи детей 6-7 лет: занятия на основе сказок / А. А. Гуськова. – М.: Учитель, 2011. – 151 с.
22. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретических и экспериментальных исследований / В. В. Давыдов – М.: Педагогика, 2009. - 132 с.
23. Дубровина, И.В. Психология[Электронный ресурс]: учебник/ И.В.

Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. - Режим доступа: <http://log-in.ru/books/author/dubrovina-i-v/>

24. Жукова, Н. С. Преодоление ОНР у детей / Н. С. Жукова. – М.: Союз, 2008. – 142 с.
25. Жукова, Н.С. Уроки правильной речи и правильного мышления / Н. С. Жукова. – М.: Эксмо, 2012. – 120 с.
26. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. Селиверстова В. И. – М., 2011. – 365 с.
27. Июдина, Л. В. Особенности коммуникативной деятельности детей с ОНР / Л. В. Июдина // Логопедия. – 2007. – №3. – С. 44 - 50
28. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва: Академия, 2006. – 128 с.
29. Климонтович, Е. Ю. Коррекционная работа с детьми, страдающими ОНР3 степени / Е. Ю. Климонтович // Школа здоровья. – 2007. – № 4. – С. 37 – 41.
30. Климонтович, Е.Ю. Коррекционная работа с детьми, страдающими ОНР III степени / Е. Ю. Климонтович // Школа здоровья. – 2008. – №1. – С. 43 – 46.
31. Климонтович, Е. Ю. Психолого - педагогическая характеристика ОНР / Е. Ю. Климонтович // Школа здоровья. – 2006. – № 2. – С. 55-58
32. Козина, И.В. Схема обследования дошкольников с ОНР / И. В. Козина // Логопед. – 2006. – № 6. – С. 22 - 37
33. Космовская, С.Р. Проблема умственной отсталости и особенности развития психики усащихся коррекционной вспомогательной

школы[Электронный ресурс]: учеб. пособие / С.Р. Космовская. - Режим доступа:<http://festival.1september.ru/articles/511939/>

34. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии[Электронный ресурс]: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]. - Режим доступа:<http://pedlib.ru/Books/3/0031>

35. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н / Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

36. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М., 2014. – 125 с.

37. Лалаева, Р. И. Коррекция ОНР у младших школьников:
формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб., 2009. – 68 с.

38. Лапковская, В. П. Речевые развлечения в детском саду: сборник сценариев: для работы с детьми 5-7 лет с ОНР / В. П. Лапковская, Н. П. Володькова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2008. – 56 с.

39. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. – 159 с.

40. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М., 2008. – 465 с.

41. Логопедия / Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. – М., 2008. – 164 с.

42. Логопедия: методические традиции и новаторство / Под. ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М., МПСИ., 2003. – 129 с.

43. 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.
44. Мантуликова, А. Особенности формирования навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта[Электронный ресурс]: науч. статья / А. Мантуликова. - Режим доступа:<http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/08/07/osobennostiformirovaniya-navykov-vzaimodeystviya-detey-doshkolnogo>
45. Психология речевого развития ребенка / Под ред. С.Н.Карпова, Э.И.Труве. – Ростов н/Д., 1987.
46. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В.Г Петрова, И.В. Белякова. - Режим доступа:<http://www.psi-sintez.ru/psychoparesis/Petrova-Belyakova/I/2>
47. Подготовка детей-инвалидов к семейной и взрослой жизни: пособие для родителей и специалистов / под ред. Е. Р. Ярской - Смирновой. – Саратов: Научная книга, 2007. – 254 с.
48. Рудик О.С. С детьми играем – речь развиваем. Часть 1. Учебнометодическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 176с.
49. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. Учебное пособие / Е.А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; Под ред. Е. А. Стребелевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 312 с.
50. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит / Т. А. Ткаченко. – СПб., 2007. – 152 с.
51. Трошин, О. В. Логопсихология: учебное пособие / О. В. Трошин; Е. В. Жулина. – Москва: Сфера, 2005. – 118 с.
52. Трофимова Н. М. , Дуванова С. П. , Трофимова Н. Б. , Пушкина Т.

- Ф. Основы специальной педагогики и психологии. — СПб.: Питер, 2005. — 304 с.
53. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М., 1990.
54. Усанова О. Н. Специальная психология. М., 2008
55. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
56. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М., 2009. — 26 с.
57. Филичева, Т.Б. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Айрис-Пресс, 2008. — 224 с.
58. Adams, J. Clinical neuropsychology and the Study of learning disorders. —
Pediatric Clinics of North America, — 1973. — №20. — P.51–60.
59. Bates, E. Language and context: The Acquisition of Pragmatics. — N.Y., 1976. — 192 p.
60. Bickerton, D. Language and species. Chicago, 1990. — 187 p.
61. Brown, R. Bellugill. Three processes in the child's acquisition of syntax. New direction in the study of language. — Cambridge, 1964. — P. 131–162.
62. Chomsky, N. Current issues in linguistic theory. — The Hague, Houton, 1964. — 140 p.
63. Clark, H.H. Psychology and language. N.Y. Harcourt, Brace & Jovanovich, 1977.
— 94 p.
64. Gazzaniga, M.S. Language after section of the cerebral commissure / M.S. Gazzaniga, R.W. Sperry // Brain. — 1967. — Vol.90. — P.131–148.
65. Kirk, S. Psycholinguistic learning disabilities. Diagnosis and remediation/S. Kirk,

W. Kirk. — Urbana, — 1971. — 130 p.

66. Sperry, R. Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres. Nobel Lecture.

// Biosci Rep. — 1982. — May; 2(5). — P. 265–276.

ПРИЛОЖЕНИЯ

3. Методики обследования развития речи детей дошкольного возраста. 3.1.

Методики обследования словаря детей

1. *Методика «Назови, что это?»* Цель:

выявление овладения обобщающими словами.

Оборудование: картинки с изображением: одежды, фруктов, мебели.

Ход обследования: педагог предлагает ребенку рассмотреть ряд картинок и назвать их одним словом (одежда, мебель). Затем педагог просит ребенка перечислить цветы, птиц и животных. Далее ребенку предлагают отгадать предмет по описанию: «Круглое, гладкое, сочное, сладкое, фрукт» (яблоко). Оранжевая, длинная, сладкая, растет на грядке, овощ (морковь); зеленый, длинный, вкусный он соленый, вкусный он сырой, кто же он такой? (огурец); красный, круглый, сочный, мягкий, вкусный, овощ (помидор).

2. *Методика «Кто как движется?»*

Оборудование: картинки с изображением рыбы, птицы, лошади, собаки, кошки, лягушки, бабочки, змеи.

Ход обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на Вопросы: Рыба... (плавает) Птица... (летает). Лошадь... (скачет). Собака... (бегает) Кошка... (крадется, бегают). Лягушка (как движется?) - прыгает. Бабочка... (летает).

3. *Методика «Назови животного и его детеныша».*

Цель: выявление уровня сформированности словарного запаса.

Оборудование: картинки с изображением домашних и диких животных и их детенышей.

Ход обследования: ребенку показывают картинку с изображением одного из животных и предлагают назвать его и его детеныша. В случаях затруднения педагог берет картинки и помогает ребенку ответить: «Это кошка, а у нее детёныш - котенок. А это собака, как называется ее детеныш?»

4. Методика «Подбери слово».

Цель: выявление умения подбирать слова, обозначающие качество действия.

Ход обследования: педагог предлагает ребенку внимательно выслушать словосочетание и подобрать к нему нужное слово. Например: «Конь бежит.

Как? Быстро». Предлагаются следующие словосочетания: ветер дует... (сильно); собака лает... (громко); лодка плывет... (медленно); девочка шепчет... (тихо). **5. Методика «Кукла».**

Цель: проверка сформированности словаря детей.

Педагог показывает ребенку куклу, задает вопросы в следующей последовательности.

1. Скажи, что такое кукла!

- ребенок дает определение (кукла - это игрушка, с куклой играют);

3.2. Методики обследования звуковой культуры речи

1. Методика «Назови правильно».

Цель: проверка звукопроизношения.

Оборудование: рисунки.

Ход обследования: ребенку предлагают повторить следующие слова С: сад, коляска, глобус.

Сь: василек, такси.

З: замок, незнайка. Зь:

земляника, обезьяна.

Ц: цапля, кольцо, индеец.

Ш: шашки, ошейник, карандаш.

Ж: жираф, жук, лыжи.

Щ: щука, щенок, плащ.

Ч: чайник, печенье, мяч.

Л: лампа, волк, стол.

Ль: лимон, плита, соль.

Р: рак, марки, мухомор.

Рь: река, пряники, фонарь.

И: лейка, яблоко, еж, крылья.

К: куртка, скрипка, шкаф.

Г: грядка, грелка, виноград.

Х: хлеб, ткачиха, петух.

2.Методика «Повтори правильно» Цель:

проверка звукопроизношения.

Оборудование: сюжетные рисунки.

Ход обследования: ребенку предлагают повторить следующие, предложения: У сома усы.

У Зины зонт.

Кузнец кует цепь.

У ежа ежата.

Дятел долбил ель.

К нам во двор забрался крот.

3.Методика «Считалки».

Цель: проверка звукопроизношения в процессе проговаривания текста считалки.

Ход обследования: педагог предлагает ребенку поиграть в считалки: «Я начинаю считалку, а ты слушай, потом повторишь». Педагог, ритмично произнося текст считалки, в такт словам указывает рукой то на себя, то на ребенка: «Начинается считалка: На дубу скворец и галка, улетел домой скворец, и считалочке конец».

«Раз, два, три, четыре, пять, вышел зайчик погулять, вдруг охотник выбегает, прямо в зайчика стреляет, но охотник не попал, серый зайчик ускакал».

«За стеклянными дверями стоит мишка с пирожками, сколько, мишенька-другок, стоит вкусный пирожок?» (Каждую считалку можно повторить не более 2-3 раз).

4.Методика «Назови».

Цель: проверка сформированности умения ребенка изолированно произносить слова различной слоговой структуры.

Оборудование: картинки со следующими словами - свинья, космонавт, аквариум, мотоцикл, квартира, скворечник, телевизор, вертолет, художница, фотограф, земляника, сковородка, мотоциклист, прямоугольник, стрекоза, снеговик, водопроводчик, милиционер.

Ход обследования: педагог предлагает ребенку назвать изображения на картинках (предметы, персонажи, растения, насекомые, животные), при затруднениях педагог просит повторить за ним следующие слова: свинья, космонавт, аквариум, мотоцикл, квартира, скворечник, телевизор, вертолет, художница, фотограф, земляника, сковородка, мотоциклист, прямоугольник, стрекоза, снеговик, водопроводчик, милиционер.

5.Методика «Повтори за мной».

Цель: проверка сформированности умения ребенка произносить слова различной слоговой структуры в предложениях.

Оборудование: сюжетные картинки:

1. Милиционер стоит на перекрестке.
2. Золотые рыбки плавают в аквариуме.
3. Фотограф фотографирует детей.
4. Саша сушила мокрое белье на веревочке.
5. Часовщик чинит часики.
6. Птичка вывела птенцов в гнезде.
7. Мотоциклист едет на мотоцикле.
8. Повар печет блинчики на сковородке. **Ход обследования:**

Педагог показывает ребенку картинку и предлагает повторить следующие предложения:

Милиционер стоит на перекрестке.

Золотые рыбки плавают в аквариуме.

Фотограф фотографирует детей. Саша сушила мокрое белье на веревочке.

Часовщик чинит часики, Птичка вывела птенцов в гнезде.

Мотоциклист едет на мотоцикле. Повар печет блинчики на сковородке.

6.Методика «Эхо».

Цель: проверка слухового внимания, восприятия в умения произнести слоговые ряды в заданной последовательности.

3.3. Методики обследование грамматического строя речи

1.Методика «Прятки».

Цель: диагностика понимания и использования предлогов:

между, из-за, из-под.

Оборудование: игрушки - зайка, две машинки.

Ход обследования: ребенку предлагают выполнить ряд действий и ответить на вопросы. Например: «Спрячь зайку между машинками. Куда спрятал зайку? Спрячь зайку за машинку. Куда спрятал зайку? Откуда выглядывает зайка?».

2.Методика «Угадай, чего нет?».

Цель: выявление умения ребенка образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах.

Оборудование: картинки со следующим изображением: глаз - глаза; ведро - ведра; рот - рты; лев - львы; перо - перья; окно - окна; дом - дома; кресло – кресла; ухо - уши; дерево - деревья ;стол - столы; стул - стулья.

Ход обследования:

Ребенку показывают картинки и просят назвать один предмет и много. Предлагаются следующие картинки: глаз - глаза; ведро - ведра; рот - рты; лев - львы; перо - перья; окно - окна; дом - дома; кресло - кресла; ухо - уши; дерево - деревья; стол - столы; стул-стулья.

Если ребенок справился с первой частью задания, ему предлагают ответить на вопросы:

- У тебя ведра, а у меня нет чего? (ведер).
- У тебя львы, у меня нет кого? (львов).
- У тебя деревья, у меня нет чего? (деревьев).
- У тебя яблоки, у меня нет чего? (яблок).
- У тебя кресла, у меня нет его? (кресел).

3.Методика «Назови ласково».

Цель: выявление сформированности умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Оборудование: картинки с изображением большого и маленького предметов.

Ход обследования:

Ребенку предлагают назвать ласково предметы, изображенные на картинках.

Окно-... (окошечко). Зеркало-... Дерево-... Ящик-...
Кольцо-... Петля-...

4.Методика «Назови».

Цель: выявление сформированности правильного употребления падежных форм существительных.

Ход обследования: ребенку предлагают ответить на вопросы: «Чего много в лесу? Откуда осенью падают листья? (Род. пад). К кому ты любишь ходить в гости? Кому нужна удочка? (Дат. пад.) Кого ты видел в зоопарке? цирке? (Вин. пад.) Чем ты смотришь? Чем ты слушаешь? (Тв. пад.) На чем катаются дети зимой? (Пр. пад.)».

5.Методика «Чего не стало».

Цель: выявление умения в образовании существительных множественного числа.

Педагог использует тот же демонстрационный материал, что и в предыдущем задании. Закрывая чистым листом бумаги картинку, на которой изображено несколько предметов (множественное число существительных), педагог задает вопрос: «Чего нет или «Чего не стало?» (Листьев, окон, мостов, носков.)

6.Методика «Пряжки».

Цель: выявление умения в употреблении сложных предлогов.

Ход обследования:

педагог предлагает ребенку рассмотреть сюжетную картинку. Примерное описание картинки (Игры зверей): зайчик спрятался за дерево и подглядывает. Две бабочки сидят под большим грибом. Между бабочками стоит маленький муравей.

Вопросы детям: из-за - Откуда выскочит зайчик? из-под - Откуда вылетят бабочки? Между - Где стоит муравей? (Между кем стоит муравей?)

7.Методика «Назови сколько».

Цель: выявление умения в согласовывании числительных с существительными.

Педагог выкладывает перед ребенком карточку, на которой изображены предметы в разном количестве: один предмет, рядом два таких предмета, далее пять таких предметов. Педагог просит назвать предмет и

его количество. (Один стул, два стула, пять стульев; одно ведро, два ведра, пять ведер; одна ягода, две ягоды, пять ягод; одно кольцо, два кольца, пять колец и

т.

д.)

3.4. Методика обследования связной речи

1. Методика «Расскажи, какой».

Цель: диагностика умений ребенка использовать при описании предметов (игрушек) слова, обозначающие существенные признаки.

Ход обследования: педагог предлагает ребенку рассказать об игрушке (предмете). Предлагаются для описания следующие слова: елка, зайчик, мячик, яблоко, лимон. При затруднениях взрослый уточняет: «Расскажи, что ты знаешь о елке? Какая она бывает? Где ты ее видел?»

2. Методика «Составь рассказ».

Цель: выявление уровня сформированности связной речи

Оборудование: три картинки с изображением серии последовательных

событий: «Кошка ловит мышку».

Ход обследования: педагог непоследовательно раскладывает перед ребенком картинки и предлагает рассмотреть их и разложить по порядку: «Разложи картинки так, чтобы было понятно, что было вначале, что потом случилось и чем завершилось действие? Составь рассказ».

3. Методика «Подумай и скажи».

Цель: выявление умения ребенка устанавливать причинно – следственную зависимость, рассуждать.

Ход обследования: педагог предлагает ребенку внимательно прослушать и закончить следующие высказывания:

«Мама взяла зонтик, потому что па улице» (идет дождь);

«Тает снег, потому что» (пригревает солнце; наступила весна);

«Цветы засохли, потому что» (их не поливали);

«В лесу появилось много грибов, потому что» (прошел дождь);

«На деревьях появляются молодые листочки, потому что» (наступила весна).

4. Методика «Пять заданий»

Цель: выявляется умение описывать предмет (картину, игрушку), составить описание без наглядности, для этого ребенку сначала предлагается кукла.

Задание 1. Опиши куклу. Расскажи, какая она, что с ней можно делать, как с ней играют.

- ребенок самостоятельно описывает игрушку: Это кукла; Она красивая, ее зовут Катя. С Катей можно играть;
- рассказывает по вопросам педагога;
- называет отдельные слова, не связывая их в предложение.

Задание 2. Составь описание мяча: какой он, для чего нужен, что с ним можно делать?

- ребенок описывает: Это мяч. Он круглый, красный, резиновый. Его можно бросать, ловить. С мячом играют;
- перечисляет признаки (красный, резиновый); - называет отдельные слова.

Задание 3. Опиши мне собаку, какая она, или придумай про нее рассказ.

- ребенок составляет описание (рассказ); - перечисляет качества и действия; - называет 2-3 слова.

Задание 4. Ребенку предлагают составить рассказ на любую из предложенных тем: «Как я играю», «Моя семья», «Мои друзья».

- составляет рассказ самостоятельно;
- рассказывает с помощью взрослого; - отвечает на вопросы односложно.

Задание 5. Педагог читает ребенку текст рассказа или сказки и предлагает пересказать.

- ребенок пересказывает самостоятельно; - пересказывает с подсказыванием слов взрослым; - говорит отдельные слова.

Ход обследования: ребенку предлагают поиграть в игру «Эхо»: педагог произносит следующие слоговые ряды: па-ба, та-да, ка-га, папа-ба, та -да-та, па-ба-па.

- **5.Методика «Повторю».**

Цель: проверка слухового внимания, восприятия и умения

воспроизвести предлагаемые слова в заданной последовательности.-

- Ход обследования : педагог предлагает ребенку повторить ряд слов:

- кот-год-кот;
- том-дом-ком;
- уд очка-уточка.

6.Методика «Будь внимательным».

- Цель: проверка уровня сформированности фонематического слуха. Ход обследования: педагог предлагает ребенку поиграть: «Я буду называть слова, если услышишь звук - «ш», хлопни в ладоши».

Педагог называет слова: домик, зайка, шапка, мишка, лиса, шишка, елка, машина. Затем ребенку поочередно предлагают выделить следующие звуки: «к», «л» из предлагаемых слов: обезьяна, зонтик, кошка, стул, халат, мак; кулак, зайка, майка, мыло, ромашка, лампа.