




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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Коррекция устной речи у детей младшего школьного возраста с
задержкой психического развития**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
81,99% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ЦИПО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Солнцева Светлана Викторовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Лапчинская Ирина Викторовна


Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	10
1.1. Становление устной речи в норме	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и особенности их адаптации в условиях обучения	16
1.3. Особенности речевого развития учащихся младших классов с задержкой психического развития	19
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	25
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	27
2.1. Цели, задачи, методика констатирующего эксперимента	27
2.2. Анализ результатов изучения устной речи учащихся с задержкой психического развития	33
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	41
ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	42
3.1. Принципы и методы логопедической работы по коррекции устной речи у учащихся младших классов с задержкой психического развития..	42
3.2. Программа логопедической коррекции устной речи у учащихся младших классов с задержкой психического развития	48
3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	74

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.	84
ПРИЛОЖЕНИЕ	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Речевая функция является одной из ключевых психических функций человека. В ходе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, развиваются способности к понятийному мышлению. Значение этого понятия показывается обобщением и в связи с этим его можно признать не только единицей речи, но и единицей мышления. Мышление и речь – не тождественны, они могут появляться вне зависимости друг от друга. Но в ходе психического развития ребёнка появляется сложная, качественно новая взаимосвязь – речевое мышление, речемыслительная деятельность. Дефекты речи негативно влияют на общее развитие детей, отражается на всей его деятельности и поведении. В свою очередь и неразвитость мышления оказывает влияние на формирование и развитие речевой функции.

Отклонения в развитии речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) охватывают многие стороны речевой деятельности. Для большинства детей с ЗПР типичны нарушения фонетико - фонематической стороны речи, проблемы в воспроизведении звукового строения слова, ограниченность активного и пассивного словаря, неполное, недифференцированное применение слов, оригинальность словоизменения и словообразования, неразвитость синтаксического строения предложения, согласованность несформированности речи и познавательной деятельности.

Особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речевого созревания учеников с ЗПР наиболее выражены с начала обучения в школе и приводят к проблемам в изучении школьных ЗУН. Достаточно часто именно в младшем школьном возрасте обнаруживается данная аномалия развития и необходима коррекционная работа с такими детьми.

Нестандартность лексического состава детей в начальной школе с ЗПР дана в работах Е.В. Мальцевой, Н.А. Никашиной, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер и др. [28, 36, 37]. Система активизации словаря у детей с ЗПР на данный момент сделана недостаточно.

Это, в частности, обусловлено непроработанностью теоретико - методологической базы исследования лексического состава детей с ЗПР, что, в свою очередь, не позволяет выразить научно обоснованные методические положения коррекционной работы.

Как отмечают исследователи Н.Ю. Борякова, 1983; Г.Н. Рахмакова, 1987; Р.Д. Триггер, 1987; Е.С. Слепович, 1989; Р.И. Лалаева, 1992; С.В. Зорина, 2003 [6], [34], [36], [37] нарушения речи у детей с задержкой психического развития являются очень стойкими и могут оставаться у школьников до старших классов. Многообразные нарушения речи отрицательно влияют на школьной успеваемости детей с ЗПР, задерживают и затрудняют изучение школьной программы, усиливают негативное отношение таких детей к учебной деятельности. А стойкость речевых дефектов удостоверяют о важности проблемы изучения несостоятельности устной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Проблема коррекции устной речи продолжает оставаться актуальной до настоящего времени. В литературе имеются многочисленные указания на то, что в логопедической практике у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдаются недостатки произношения. Такие дети нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи.

Проблема исследования состоит в определении необходимых путей исправления речи у детей начальных классов с задержкой психического здоровья.

Таким образом, тема нашего исследования – **«Коррекция устной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития»** - является актуальной.

Цель исследования – выявить особенности нарушения формирования устной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и разработать практические рекомендации к логопедическому воздействию.

Объект исследования – устная речь младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по исправлению нарушений устной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: Учитывая взаимосвязь психического и речевого развития, можно предположить, что у младших школьников с ЗПР отмечаются характерные нарушения формирования устной речи. При этом нарушения имеют резко выраженный комплексный характер, касаясь всех компонентов речевой функции.

В соответствии с целью исследования нами были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить развитие устной речи в онтогенезе;
2. Исследовать особенности психического развития учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и особенности их адаптации в условиях обучения;
3. Выявить особенности речевого развития учащихся младших классов с задержкой психического развития;
4. Провести обследование устной речи учащихся с задержкой психического развития и проанализировать результаты;
5. Разработать и реализовать программу логопедической коррекции устной речи у учащихся младших классов с задержкой психического развития;

б. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- основные положения теории единства законов нормального и аномального развития (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф и др.);

- современные научные знания о механизмах произношения (Р.И. Аванесов, Г.М. Богомазов, Л.В. Бондарко, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, М.В. Панов, Л.В. Щерба и др.);

- современные представления специальной психологии и педагогики о структуре речевого дефекта у детей с дизартрией (Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, О.Ю. Федосова и др.);

- принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений речи (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина и др.);

- коррекционная направленность обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями (Т.В. Волосовец, С.Н. Шаховская и др.).

Этапы исследования.

1 этап (январь 2020 г. – март 2020 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования.

2 этап (апрель 2020 г. - май 2020 г.) - исследование особенностей устной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2020 г. - май 2021 г.) – разработка и реализация содержания логопедической работы по коррекции нарушений устной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2021 г. – ноябрь 2021 г.) – проведение повторной диагностики развития устной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

(контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста исследования.

Экспериментальная база исследования: Исследование осуществлялось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

Научная новизна. Разработана и апробирована программа, направленная на преодоление нарушений устной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР; определены показатели и уровни сформированности устной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР. В разработке коррекционных упражнений учитывалась необходимость создания благоприятных условий в проведении логопедической работы.

Теоретическая значимость заключается в том что, в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме коррекции нарушений устной речи у младших школьников с ЗПР. Разработана программа коррекции устной речи у детей с ЗПР.

Практической значимостью исследования является возможность применения представленных результатов исследования логопедами, дефектологами, педагогами, которые осуществляют коррекционную работу с детьми, имеющими нарушения устной речи, а также родителями.

В своем исследовании мы использовали следующие **методы**:

- теоретический анализ литературы;
- анализ медико-психолого-педагогической документации детей;
- наблюдение за речью детей;
- психолого-педагогический эксперимент.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения и списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Становление устной речи в норме

Речь – способность выражать мысли с помощью языковых средств. Речь ребенка формируется постепенно, параллельно с взрослением и приобретением навыков. М.Ф. Фомичева [45] отмечает, что для развития речи в норме кора головного мозга должна достичь зрелости, а так же органы чувств: слух, зрение, обоняние, осязание. Важное значение имеет формирование без патологий речедвигательного и речеслухового анализаторов. Ребенку для развития необходима обстановка в ярких цветовых гамах, развивающий воображение наглядный материал, общение с ним всё это способствует развитию движений и речи. Если необходимое не предоставляется, то задерживается его физическое психическое развитие.

Исследование научной литературы показывает, что некоторые авторы предполагают несколько этапов становления речи:

- Гвоздев А.Н. выделяет последовательность становления речи и рассматривает их в ряде периодов [7, 8];
- Розенгард-Пупко Г.Л. определил два этапа: подготовительный - до 2-х лет, самостоятельного оформления речи – после 2-х лет [35];
- Леонтьев Г.Л. [26] определяет четыре этапа в становлении речи: первый – подготовительный, до 1 года; второй – пред-дошкольный – до трёх лет; третий – дошкольный – до семи лет; четвёртый – школьный период.

Из исследований авторов, можно сделать вывод: нужно точно установить каждый этап развития речи, чтобы во время заметить отклонения.

Первый этап – подготовительный, с рождения до 1 года.

С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, они еще далеки от звуков человеческой речи. Но крик и плач помогают развитию тонких и многообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Ребенок в двух недельном возрасте начинает откликаться на голос взрослого: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца его уже можно успокоить песней. Затем ребенок поворачивает голову в сторону говорящего или следит за ним глазами. Позже ребенок распознает интонацию: ласковую и он оживляется, на резкую начинает плакать.

В два месяца появляется гуление. К началу третьего месяца появляется лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба).

В пять месяцев ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

В шесть месяцев он начинает подражать и произносить отдельные слоги: ма-ма, ба-ба, та-та, па-па. Затем перенимает все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию. Ребенок воспринимает определенные звукосочетания и связывает их с предметами или действиями: тик-так, дай-дай, бух. Но в это время он еще реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей: запоминание слов и реакция на них.

В возрасте семи-девяти месяцев ребенок начинает повторять за взрослым разнообразные сочетания звуков.

С десяти-одиннадцати месяцев, появляются реакции на слова, уже независимо от ситуации и интонации говорящего. В этот период, важное значение играют условия, в которых формируется речь ребенка: правильная речь окружающих, подражание взрослым.

К одному году должны появиться слова.

Второй этап – пред-дошкольный, он начинается с первого года жизни и до трёх лет.

Когда появляются первые слова, заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время ребенок внимательно следит за артикуляцией окружающих. Он повторяет за собеседником и пытается сам повторить слова. Он может путать звуки, переставляет их местами, исказить или пропускать.

Первые слова ребенка носят обобщенный и смысловой характер. Одинаковые слова и звукосочетания могут определять: чувства, просьбу предмет. Например: «каша» может иметь определение - вот каша, дай кашу, каша горячая. Слово «папа» может иметь определение - папа пришел, папы ушел, подзвать папу к себе. Понять ребенка можно в определенной ситуации, которая происходит на данный момент. Эта речь имеет название - ситуационная, она сопровождается жестами и мимикой.

Достигнув возраста 1,5 года, слово приобретает обобщенный характер. Возникает вероятность понимания словесного разъяснения взрослого, овладения знаниями, обогащение словарного запаса.

Во время второго и третьего года жизни, ребенок накапливает значительный словарный запас.

Научные исследователи: отечественные, и зарубежные, описывают разные количественные данные о расширении словарного запаса детей.

Наиболее распространенные данные о развитии словарного запаса детей в пред-дошкольном периоде: к полутора годам – от 10 до 15 слов; к концу второго года - примерно триста слов; к трём годам примерно тысяча слов.

С каждым годом, смысл слов становится определенным.

К трём годам начинает формироваться грамматический строй речи.

Вначале ребенок высказывает свои пожелания, одним словом. Затем простыми фразами, без согласования: Мама, пить молока Нате - Мама, дай Нате попить молока. Поэтапно в предложении зарождаются элементы согласования и соподчинения слов.

В два года дети усваивают навыки использования форм множественного и единственного числа, времени и лица глаголов, имён существительных, используют некоторые падежные окончания.

В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Третий этап – дошкольный, от трёх до семи лет.

В период дошкольного этапа, у детей еще присутствует неправильное звукопроизношение. Присутствуют дефекты произношения шипящих, свистящих, сонорных звуков [р] и [л], в меньшей степени дефекты озвончения, смягчения, и йотации.

В период от трёх до семи лет, у ребенка улучшается навык слухомоторного контроля над собственным звукопроизношением, может уже сам исправлять своё произношение, формируется фонематическое восприятие. Так же увеличивается словарный запас.

В возрасте четырех-шести лет, активный словарь достигает трёх-четырёх тысяч слов. Смысл слов уточняется и обогащается. Но понимание и использование слов в этом возрасте не всегда применяется верно, например: поливать из лейки - лять, лопатка - копатка. Это свидетельствует о «чувстве языка». Речевое общение формируется и основе этого складывается «чувство языка», способность к правильному использованию словарного запаса.

Ушинский К.Д. в своих исследованиях описывал «чувство языка», он считал, что именно это чувство помогает ребенку определить место

ударения в слове, грамматический строй, возможность использовать словосочетания в предложениях.

Совместно с формированием словаря происходит и формирование грамматического строя речи. В дошкольный период дети усваивают связную речь. К началу четвёртого года жизни существенно усложняется содержание речи ребенка, увеличивается объем, что приводит к усложнению структуры предложений. По исследованию Гвоздева А.Н. [7, с.37] к трём годам у детей должны быть сформированы все основные категории грамматики.

В возрасте четырёх лет дети используют в речи простые и сложные предложения, распространенная форма высказываний - простое распространенное предложение: «Я куклу в такое красивое платье одела», «Я стану большим сильным дядей».

В пять лет дети сравнительно свободно употребляют структуру сложносочиненных и сложноподчиненных предложений: «Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: всякие конфеты, апельсины, яблоки», «Какой-нибудь умный и хитрый дяденька сделал свечки, купил шарики, подбросил на небо, и получился салют». Их предложения похожи на небольшой рассказ. В момент общения, ответы ребенка складываются из большого количества предложений.

В пять лет дети без дополнительных вопросов могут составить пересказ сказки или рассказа включающие сорок – пятьдесят предложений, что указывает на усвоение одним из трудных видов речи - монологическая речь. Так же совершенствуется фонематическое восприятие: вначале ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, за тем мягкие и твердые согласные и, наконец, сонорные, шипящие и свистящие звуки.

В норме в четыре года ребенок должен уметь дифференцировать все звуки, то есть у него должно быть развито фонематическое восприятие. В этот момент дети должны освоить правильное звукопроизношение.

На этапе дошкольного периода последовательно вырабатывается контекстная: обобщенная, отвлеченная, лишенная наглядной опоры, речь. Контекстная речь возникает первоначально при пересказе рассказов, сказок, далее при описании какого-то события из его личной жизни, его собственных впечатлений и переживаний.

Четвертый этап – школьный, от семи до семнадцати лет.

Основная особенность формирования речи у детей на данном этапе, ее сознательное освоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают правила грамматики для корректного построения высказываний.

Основная роль в этом возрасте - письменная речь.

Можно сделать вывод, что в школьном возрасте происходит преобразование речи ребенка: различения звуков и восприятия до осознанного употребления всех языковых средств.

Все выше указанные этапы, не имеют четких и строгих, границ. Каждый этап последовательно переходит в следующий этап.

Процесс речевого развития должен протекать плавно, последовательно, своевременно и правильно для этого необходимы определенные условия:

- психологическое и соматическое здоровье;
- умственные способности в пределах нормы;
- в норме слух и зрение; - располагать достаточной психической активностью;
- располагать желанием к речевому общению;
- общество, в котором растет ребенок, должно быть без речевых патологий.

Правильное и своевременное речевое развитие ребенка позволяет ему последовательно осваивать новые понятия, увеличивать словарный запас и знания об окружающем мире. Из всего изложенного выше, можно сделать вывод, что развитие речи на прямую связано с развитием умственных способностей.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и особенности их адаптации в условиях обучения

Среди многих форм психических нарушений наиболее распространенной является задержка психического развития (ЗПР). Более половины легких отклонений в умственном развитии расцениваются педагогами и психологами как «задержка психического развития».

Задержка психического развития – это синдром временного отставания развития психики, замедление темпа реализации возможностей организма, и он очень часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается недостаточностью общего запаса знаний, незрелостью мышления, ограниченности представлений об окружающем мире, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, чрезмерной перенасыщаемостью в интеллектуальной деятельности [3, с.47]. Этот тип психического развития, характеризуется незрелостью психических и психомоторных функций, или же психики в целом, который формируется под влиянием наследственных, психологических и социально-средовых факторов.

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) у ребенка утверждает наличие отставания в развитии всей психической деятельности. Вообще, термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается [3, с.48].

Выделяют индивидуальные особенности детей с задержкой психического развития, отличающие их от детей с нормальным психическим развитием и умственно отсталых детей. Одна из характерных особенностей ЗПР – это неравномерность сформирования разных сторон психической деятельности детей.

Основная причина задержки психического развития - это слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга; врожденные или полученные во внутриутробном, родовом или в раннем периодах его жизни. ЗПР также возникает в результате ослабления ЦНС инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы и др. В появлении синдрома ЗПР большую роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы достаточно усугубляют отставание в развитии, но не являются главной причиной ЗПР.

Все исследователи замечают у детей с ЗПР дефицит основных свойств внимания (концентрации, объема, распределения), несформированность произвольного внимания, снижение непроизвольного запоминания, не высокий уровень понятия всех основных мыслительных операций (анализа, переноса, обобщения, абстракции), заметные дефекты речи на фоне недостаточно сформированной познавательной деятельности.

Им свойственны проявления гиперактивности, импульсивности, повышение уровня тревожности и агрессивности, недостаточная дифференцированность и эмоциональная неустойчивость, склонность к подражанию, а также неадекватность эмоциональных реакций на окружающую среду.

Детям с задержкой психического развития характерны симптомы органического инфантилизма: нет ярких эмоций, быстрая утомляемость.

У всех детей с задержкой психического развития явное снижение внимания и работоспособности. Причем у некоторых детей напряжение наблюдается в начале какой-либо деятельности, а потом оно резко снижается. У других же сосредоточить внимание получается лишь после того, как они уже выполнили часть задания.

Встречаются дети с ЗПР, которым свойственна то нестойкость, то периодичность в сосредоточении внимания. Для этих детей характерно снижение памяти, иногда произвольного и непроизвольного запоминания, при большой нагрузке низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания, плохо развитое опосредованное запоминание, снижение тем самым интеллектуальной активности.

Значительное изменение обнаруживается в развитии мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР. Это выражается в незрелости операций - анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать на основании этого обобщение, в неразвитом абстрактном мышлении.

Детям с задержкой психического развития необходимо больше времени для приема и переработки сенсорной информации.

Анализ учеников с ЗПР отличается меньшей полнотой и недостаточной тонкостью, выделяют в изображении в два раза меньше признаков, чем их сверстники. Деятельность детей ведется хаотично, без плана. Это обнаруживается и при изучении процесса обобщения. Это бывает связано с малым личным опытом ребенка и отсутствию его представлений о предметах и явлениях окружающей действительности.

У детей с особыми образовательными потребностями отмечается недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным способам решения ситуаций. Дети с ЗПР в начале обучения плохо владеют операцией абстрагирования. Подобные задания особенно трудны для таких детей.

При выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления, у детей с ЗПР возникают большие трудности. Наглядно-действенное мышление в значительно меньшей степени нарушено. Особенно страдает наглядно-образное мышление: недостаточная подвижность образов-представлений. Словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, близким детям с

ЗПР, решаются достаточно быстро и точно. Но простые задачи, при отсутствии опыта ребенка, вызывают большие трудности.

Интеллектуальные задачи решаются путем эмоционально-волевых особенностей младших школьников. Они избегают усилия, которые связаны с умственным напряжением при решении подобных задач.

1.3. Особенности речевого развития учащихся младших классов с задержкой психического развития

Речь таких обучающихся школьников, отличается от речи обычно развивающихся сверстников и умственно отсталых детей. Анализ устной речи обучающихся с ЗПР показал, что она соответствует потребностям для повседневного общения. Нет никаких грубых нарушений произношения, грамматического строя и лексики. Но речь детей в целом смазанная, не отчетливая и это связано с малой подвижностью артикуляторного аппарата.

У обучающихся в данной категории, наряду с нарушениями различных психических функций, также бывает несформированная речевая система и использование элементов речи на практическом уровне, и это ограничивает возможность перехода к усвоению речи на более высокий уровень.

У обучающихся младших школьников с задержкой психического развития преобладают мономорфные нарушения звукопроизношения. Среди звукопроизносительных расстройств первое место занимают дефекты произношения свистящих и шипящих звуков, среди нарушений звукопроизношения - смешение звуков. Речевой дефект называется «фонетико – фонематический».

Задержка в становлении фонетического уровня у дошкольников с задержкой психического развития к моменту начала школьного обучения

затрудняет изучение программы по русскому языку, приводит к нарушению формирования языковых процессов анализа и синтеза, и как результат неправильное овладение письменной речью.

Овладение произношением фонем - это сопряженная деятельность уровней речи: сенсорно - перцептивной и моторной. Значительную тяжесть нарушения определяет звукопроизносительных дефектов у младших школьников с задержкой психического развития – это нарушение функционирования речедвигательных и речеслухового анализаторов. Здесь характерна особая несформированность слухового восприятия и дифференциации звуков речи, а также низкий уровень развития фонематического анализа.

Научные исследования выявили у детей с задержкой психического развития нарушения кинетической и кинестетической организации двигательного акта в сфере артикуляторной моторики. Овладение подобным произношением фонем очень зависит от состояния функций: речеслуховой и речедвигательной. Слуховое восприятие звуков ставит правильное произношение, а точная артикуляция, способствует правильному фонематическому восприятию. Невысокая познавательная активность учащихся с ЗПР приводит к тому, что они очень отстают по уровню развития лексической, грамматической и семантической сторон речи. Малый уровень развития речи детей с задержкой психического развития влияет и на ее словарный запас и состав.

Семи - восьмилетние дети с задержкой психического развития по развитию речи являются недостаточно готовыми к школьному обучению. Односторонность их знаний и понятий об окружающем мире, вместе с низкой познавательной и речевой активностью приводит к количественной обделённости их словарного запаса.

Исследователи отмечают не только небольшой объём употребляемых слов [6, с.49], но и своеобразие применяемого словарного

запаса, которое состоит в том, чтобы дети не чувствовали семантической значимости однородных слов и мешают их по ситуативной близости.

Учащиеся младших классов затрудняются в овладении форм множественного числа существительных, в создании существительных с абстрактным значением, притяжательных прилагательных

Чувствуются значительные трудности в осознании общеупотребительных слов и словосочетаний, которые касаются отдалённого от повседневной жизни мира. Так контекст не помогает первоклассникам с задержкой психического развития в понимании слов и словосочетаний в связи с типичным для этих обучающихся неумением самостоятельно объединять важную в контексте информацию о значении предъявляемых слов.

Небольшой словарный запас обучающихся с задержкой психического развития (во втором классе) влияет на то, что дети не опознают показываемые им существительные, обозначающие собирательные или абстрактные понятия (лагерь, труд, лень). Более половины детей смешивают существительные с глаголами, местоимения с прилагательными, а глаголы – с существительными и прилагательными и наоборот.

Нарушения чтения и письма также часты среди учеников с ЗПР. Отмечая часто встречающиеся нарушения устной речи у таких детей, многие исследователи считают, что нарушения в данном случае - это результат действия этиопатогенетического фактора, который является причиной нарушения его патологического механизма.

В не тяжелых случаях нарушения раскрываются только на стадии усвоения письменной речи. В тяжелых же случаях прежде всего оказывается несформированной устная речь, а затем обнаруживаются нарушения чтения и письма.

У обучающихся детей с задержкой психического развития овладение навыков чтения протекает нестандартно, из-за преодоления некоторых

недостатков и затруднений. Некоторые из них обнаруживаются в период обучения грамоте: учащиеся плохо и медленно запоминают буквы, не так быстро сопоставляют звук с буквой, коверкают звуковой состав слов, ощущают трудности в сопоставлении прочитанного слова с определённым предметом, действием или признаком.

Так как контингент класса смешан по характеру и степени сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности, школьники в процессе обучения чтению обнаруживаются на разных этапах обучения этим навыкам, что, безусловно, создаёт дополнительные трудности для работы.

Психофизиологической основой затруднений показываются медленный темп приёма и переработки зрительно информации, определения ассоциативных связей между центрами, участвующими в акте чтения. Необходимо добавить низкий темп движения мыслительных процессов, лежащих в основе понимания воспринимаемой информации, слабость самоконтроля. На развитие навыка чтения влияют затруднения в понимании школьниками прочитанного, которые тормозят улучшение правильности чтения. Ведь недостатки техники чтения негативно влияют на понимание читаемых текстов.

Итак, работа над навыком чтения - процесс улучшения всех его компонентов.

Обычно дети с ЗПР начинают обучение в школе, не зная букв, не умея читать и не обладая элементарными фонематическими представлениями. Обучаясь в специализированной школе, дети по окончании букварного периода, осваивают все буквы, умеют объединять их в слоги и слова, т.е. обучаются слоговым способом чтения. Но на первоначальном этапе правильность чтения страдает. Обычно доставляет сложность дифференцировка букв, которые имеют сходные элементы. Такие дети недостаточно овладевают звуковой основой йотированных гласных, спутывают буквы «Е», «Ё», «Ю», «Я». Наравне с этим

наблюдаются в чтении детей и перестановки, и сокращения букв и целых слогов.

Ошибки существенно повышаются, когда попадают слова со сложной слоговой структурой. Больше всего ошибок бывает в чтении слогов со стечением согласных.

Ближе к концу первого класса учащиеся начинают читать простые тексты, целыми словами, но и переключаются на слоговое чтение, если имеются слова из трех - четырех слогов(а также с более сложной слоговой структурой).

Уже во втором классе единое восприятие слов при чтении формируется, но школьники по - прежнему прибегают к слоговому чтению трудных, сложных, незнакомых слов, непривычных оборотов речи. Они ещё делают много ошибок. Детям сложно ещё читать слова, включающие в себя слоги со стечением согласных. Максимальное количество ошибок у детей с ЗПР во втором классе в смысловых заменах, являющиеся, что такое чтение - самая характерная особенность чтения этих детей на данном этапе.

Оканчивая начальную школу, уже в четвертом классе, дети с ЗПР также допускают много ошибок при чтении, но половину из них уже поправляют сами в процессе чтения. Зрительное восприятие у них уже более правильное, умение понимать прочитанное повышается.

Трудности в чтении учеников 4 класса похожи с тем, которые наблюдаются во 2 - 3 классах: это смысловые замены. Максимальное количество ошибок выпадает на многосложные или нечасто применяемые слова, особенно если они включают стечение согласных. Бывает, что даже на последнем году обучения дети используют слоговое чтение для трудных многосложных слов. Слоговое чтение нередко восстанавливается у них при чтении слов со знаком переноса на следующую строку. Части одного слова на противоположных сторонах страницы требуют от детей с

задержкой психического развития ещё большего напряжения и внимания, также тормозит процесс слияния частей слова в единое.

Стоит отметить, что трудности в чтении в процессе первых классов постепенно побеждаются, изменяется характер ошибок и понижается их количество, но достаточная правильность чтения на этом этапе пока не достижима.

Таким образом, речь анализируемой категории учащихся весьма нестандартна. Для специального обучения и воспитания учащихся с задержкой психического развития характерна коррекционная направленность.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Итак, у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР многоаспектность механизмов и многообразие структуры фонетического дефекта охарактеризовывается неоднозначным взаимодействием нарушений сенсорно-перцептивного и моторного уровней речи. Характерные черты и усиление картины речевого дефекта у детей с ЗПР обуславливаются также особенностями их аналитикосинтетической деятельности, органической недостаточностью ряда функций и процессов, имеющих прямое отношение к речи (слухоречевого восприятия и памяти, тонкой моторики, речевого внимания, языкового анализа и синтеза), особенностями эмоционально-волевой сферы. Надо отметить также, что в отличие от детей с церебрально-органической задержкой психического развития и достаточным нарушением эмоционально-волевой сферы, которая характеризуется чертами незрелости функциональной организации мозга, наиболее ярко неидеальность ряда речевых и неречевых процессов выражалась у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза с доминированием нарушений познавательной деятельности и обладающей в своей основе наиболее сформулированные органические повреждения.

Неточность психофизиологических предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне, важность речевых и неречевых процессов, свойства структуры и механизмов фонетических нарушений обуславливают основные направления коррекционного действия: формирование речеслухового восприятия и фонематических функций, тонкой и артикуляторной моторики, коррекция нарушений звукопроизношения, созревание интонационной выразительности речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Нарушения речи при ЗПР главным образом имеют системный характер и уже входят в структуру дефекта.

Многим обучающим характерны недостатки звукопроизношения и фонематического развития. Из воспитанников специализированных групп много детей с таким речевым нарушением, как дизартрия.

На уровне импрессивной речи обозначаются трудности в осознании сложных, многоступенчатых инструкций, логико - грамматических конструкций, типа: «Коля старше Миши», «Береза растет на краю поля», дети плохо постигают содержание рассказа со скрытым смыслом, достаточно труден процесс декодирования текстов, то есть осложнен процесс восприятия и осознания содержания рассказов, сказок и текстов для пересказа.

Дети рассматриваемой группы обладают ограниченным словарным запасом. Тут редко наблюдаются прилагательные, наречия, сужено использование глаголов. Затруднены словообразовательные процессы, позже возникает период детского словотворчества и длится до 7-8 лет.

Грамматический строй речи также выделяется. Ряд грамматических категорий дети не используют в речи, но если уравнивать количество ошибок в применении грамматических форм слова и в употреблении грамматических конструкций, то будут преобладать ошибки второго типа. Ребенку трудно олицетворить мысль в развернутое речевое сообщение, хотя ему и понятно содержание изображенной на картинке ситуации или прочтенного рассказа.

Несостоятельность внутри речевых механизмов приводит к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Также проблемы относятся к формированию связной речи. Учащиеся не могут пересказывать небольшой текст, собрать рассказ по серии сюжетных картин, изобразить наглядную ситуацию, им недостижимо творческое рассказывание.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цели, задачи, методика констатирующего эксперимента

Раскрытие уровней сформированности устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР возможно только с применением диагностического комплекса, который обращен на:

- исследование объема пассивного словаря,
- раскрытие уровня дифференциации близких понятий в словаре,
- выявления умения классифицировать понятия.

Целью: констатирующего этапа исследования является выявление особенностей развития устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР путем специально подобранного диагностического комплекса.

Задачи экспериментального исследования:

- 1) Подобрать диагностический комплекс по проблеме исследования;
- 2) Провести исследование, направленное на выявление уровня сформированности устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- 3) Разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции устной речи обучающихся младших классов с ЗПР.

Для проведения исследования нами был подобран следующий диагностический комплекс (Таблица 1).

База проведения экспериментального исследования: КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

Испытуемыми являлись обучающиеся второго класса с задержкой психического развития. Всего в исследование приняли участие 6 обучающихся с единым диагнозом и разделены на две группы с целью возможности осуществления индивидуальной работы.

КГУ «Лисаковская специальная школа–интернат для детей с особыми образовательными потребностями» существует с 1974 года.

Образовательная деятельность государственного учреждения направлена на реализацию специальных учебных образовательных программ для детей с особыми образовательными потребностями с лёгкой и умеренной умственной отсталостью.

Школа-интернат осуществляет свою образовательную деятельность по развитию личности ребёнка с особыми образовательными потребностями, способного адаптироваться в социуме в соответствии с разработанными Стандартами оказания государственных услуг в области образования.

Долгосрочные перспективы развития школы-интерната определены в Программе развития.

В школе обучаются 138 обучающихся, из них 19 обучающихся с F 71. В 1 – 4 классах – 41 учащихся, в 5 – 9 классах – 97 обучающихся., Обучаются на дому 10, из них 3 имеют диагноз F 71. В школе-интернате есть воспитанники, имеющие задержку психического развития (ЗПР). Именно эта категория детей стала объектом нашего исследования.

Проектная мощность организации – 160 мест.

Образовательный процесс осуществляется в 15 учебных кабинетах, 3 швейных мастерских, 2 столярных мастерских, 1 слесарной. Имеется кабинет социально-бытовой ориентировки, функционируют библиотека, спортивный, тренажерный зал для лечебной физкультуры, 2 сенсорно-игровые комнаты, актовый зал и игровые площадки. В кабинете начальных классов имеются сенсорные уголки для развития мелкой моторики рук, разработанные психологом школы.

Всего педагогов - 60, из них: 32 учителя, 23 воспитателя, 4 педагога дополнительного образования.

Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса осуществляется через структурное подразделение методической службы школы - методические объединения: «Истоки», «Детство», «Интеграл», «Гелиос», «Здоровье», «Радуга», «Семья».

В школе-интернате организована опытно-экспериментальная работа по созданию и апробации отсутствующих типовых учебных программ по предметам инвариантного и вариативного компонентов, кружковой деятельности. За 5 лет 30 Программ одобрены областным Экспертным советом.

Психологическое сопровождение работы с обучающимися обеспечивается наличием Психолого-медико-педагогической службы, в которую входят медицинские работники, психолог, социальный педагог, логопед и другие участники учебно-воспитательного процесса.

Медицинское обслуживание воспитанников осуществляется в медицинском блоке штатными медицинскими работниками. Среди них: 2 - ночные медсестры, 2 - дневные, диетическая сестра – 1. Медицинский кабинет лицензированный, имеется прививочный кабинет, изоляторы – 2, процедурный – 1. Дети получают амбулаторное лечение, профилактическое лечение, оздоровление, проводятся ежегодные медицинские осмотры, необходимые обследования. Консультации узких специалистов по показаниям в детской поликлинике. Согласно прививочного календаря дети получают плановую вакцинацию.

В педагогической деятельности школы сочетаются процессы обучения, воспитания, коррекции учащихся.

Воспитатели стараются научить детей общаться друг с другом и окружающими, приобщают их к совместному быту, труду и отдыху. Проводят большую работу по сплочению детского коллектива, используя педагогику сотрудничества и методику коллективных творческих дел.

Одним из важных вопросов организации деятельности интерната является взаимосвязь воспитателей и классных руководителей. От этого зависит воспитанность и учеба наших учащихся. Организована работа социально-психологической службы. Методические объединения, творческие группы внедряют перспективный педагогический опыт в данном учреждении.

Уделяется большое внимание привитию воспитанникам чувства ответственности и самостоятельности. Уроки «культура поведения», занятия по СБО, беседы с социальным педагогом и психологом, каждодневная индивидуальная работа всего коллектива школы – все это делается для того, чтобы наши выпускники как можно меньше столкнулись во взрослой жизни с проблемами. В практической деятельности педагоги соблюдают нормы и правила профессиональной этики. В школе важно не навредить социальному, нравственному здоровью детей. Для этого создана атмосфера, ситуация успеха, уважение личности каждого ребенка, каким бы он не был. Стремимся, чтобы каждый воспитанник чувствовал себя комфортно. Все режимные моменты проводим своевременно, в соответствии с требованиями.

В школе функционирует более 20 кружков по различным направлениям:

- профессионально-трудовое (профориентационное): «Юный парикмахер», «Столярное дело», «Юный умелец», «Сделай сам», «Джинсовая фантазия»;

- историко-краеведческое: краеведческий клуб «Нити истории», «Атамекен»;

- художественно-эстетическое (творческое): вокальный, хореографический, оркестровый, кукольный кружок, «Планета рукоделия», «Магия творчества» (ИЗО), «Волшебная кисточка»;

- социально-педагогическое: «Домоводство»;

- эколого-биологическое: «Мир вокруг»;

- спортивно-оздоровительное направление: «Лечебный массаж», логопедический массаж, «Волшебный мир сенсорной комнаты», «Игровой калейдоскоп», секции по футболу, волейболу, настольному теннису.

Дети выбирают занятие по душе, раскрываются, находят себя, утверждают, в первую очередь, в своих глазах. Это и выжигание по дереву, столярные изделия, художественные картины, поделки из бисера и бумаги, изучение народных и современных танцев, подвижных игр, игры тоғызқұмалак и асық, кукольные спектакли. Все это дает возможность ощутить ребенку свою значимость, успешность.

Сказочной страной называют в школе сенсорную комнату. Находясь в ней, дети получают большое удовольствие. Оборудование в комнате реагирует на каждое движение ребенка, заставляет его двигаться, говорить. Попадая в такую среду, дети получают возможность раскрепоститься. Развивающая игровая комната (игровая терапия) привлекает детей своим разнообразием: «Лабиринт колесо», «Гномик», «Сухой бассейн», «Магнитные шарики» и другие панели направлены на формирование активного познавательного отношения к окружающему миру, предметам, природе.

Пользуется популярностью детское объединение «Алға» - орган самоуправления (педагог + ученик). Лидер старшеклассников и школьный комитет, в составе пяти заместителей, активно работают, возглавляют центры «Дисциплина и порядок», «Печать», «Вожатый», «Досуг», «Здоровье». Это ядро единомышленников, вокруг которого сплачиваются активисты групп. На заседаниях актива рассматриваются предложения по поводу очередного КТД, оцениваются возможности реализации идей лидеровцев. Утвержден определенный стиль общения, проводятся рейды по внешнему виду, уборке жилых помещений, сохранности мебели.

Воспитанники являются участниками городских конкурсов («Радуга талантов», «Звездный дождь»), выставляют номера художественной самодеятельности на концертах в Доме Культуры

«Союз». Ежегодно показывают свои таланты на смотре-конкурсе самодеятельного творчества «Муза и дети» в рамках областного фестиваля «Детство без границ» и «Армандастар», занимают призовые места. Участвуют в республиканском конкурсе «Жұлдызай», где занимают призовые места.

Таблица 1 - Характеристика диагностического комплекса, применяемого в исследовании

№	Исследуемые параметры, свойства, психического процесса или явления	Описание диагностических приемов, которые используются для выявления состояния изучаемого параметра, свойства
1	Объём пассивного словарного запаса	Узнавание изображений на картинках
2	Дифференциация близких понятий содержания пассивного словаря	Различение близких по смыслу понятий, обозначающих изображенные на картинках предметы, действия, явления
3	Классификация понятий содержания пассивного словаря	Объединение картинок по группам

Методико-диагностический комплекс, который направлен на выявление уровня формирования устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР, содержит:

1) Узнавание изображений на картинках.

Цель: установление объема пассивного словарного запаса ученика.

Данное задание необходимо проводить индивидуально с каждым ребенком. Суть задания - в узнавании ребенком предметов, действий или явлений, которые изображены на картинках (Приложение 1).

Обработка и толкование результатов: в каждой группе делается подсчет количества правильно выбранных картинок и верный ответ оценивается в 1 балл, неверный или отсутствие выбора - 0 баллов. Наивысшая оценка - 30 баллов.

2) Объединение близких по смыслу понятий.

Цель: выявить у испытуемых умение объединять близкие по смыслу понятия.

Задание заключается в различении у обучающихся близких по смыслу понятий, которые обозначают изображенные на картинках предметы, действия и явления (Приложение 2).

Обработка и толкование результатов: в каждом наборе совершается подсчет количества правильно выбранных картинок, за верный выбор - 1 балл. Отсутствие правильного выбора - 0 баллов. Наивысшая оценка - 15 баллов.

3) Классификация понятий.

Цель: раскрыть умение классифицировать понятия по лексическим темам.

При выполнении задания ребенок должен объединять картинки по группам, обозначенными экспериментатором. Например, найти картинки с изображениями елочных игрушек (Приложение 3).

Обработка и толкование результатов: в каждом случае совершается подсчет количества верно отобранных картинок, верный ответ - 1 балл. Неверный выбор оценивается в 0 баллов. Наивысшая оценка за задание - 30 баллов. После выполнения всех трех заданий, которые направлены для выявления пассивного словарного запаса, совершается подсчет суммарного балла: 65 - 75 баллов - высокий уровень, 44 - 64 балла – средний, меньше 44 баллов – это низкий уровень развития пассивного словарного запаса у ребенка.

2.2. Анализ результатов изучения устной речи учащихся с задержкой психического развития

Для участия в экспериментальной работе нами были вовлечены обучающиеся 2-го класса с задержкой психического развития в количестве 6-и человек. Эти обучающиеся имеют ЗПР органического генеза и это засвидетельствовано городской психолого-медико-педагогической

комиссии (ПМПК) ведущими справками в течении учебного года. По нашим методикам было проведено обследование и результаты были отражены в речевых картах.

Итак, по проведенному обследованию, можно сделать следующие выводы.

1. У всех обследованных отмечалась задержка раннего психомоторного развития, задержка развития речи. Эти обучающиеся соматически ослаблены.

2. Отмечается недоразвитие ручной моторики.

3. Недоразвитость фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза.

4. Словарный запас беден, качественно неполноценный.

5. Недостаточная развитость семантических полей.

6. Аграмматизмы не наблюдались ,поэтому грамматический строй речи не нарушен .

7. Операции «словоизменения» обучающим доступны и формообразования слов по аналогии.

8. Устная речь: у всех учащихся зафиксировано нарушение звукопроизношения по сенсомоторному типу, фонетико - фонематическое недоразвитие речи.

9. Письменная речь: у обучающихся отмечаются стойкие специфические ошибки – это смешение букв по акустическому и кинетическому типу, пропуски, перестановки, а также вставки букв и слогов.

10. В чтении встречаются ошибки, связанные с нарушением звукопроизношения (замены, смешения).

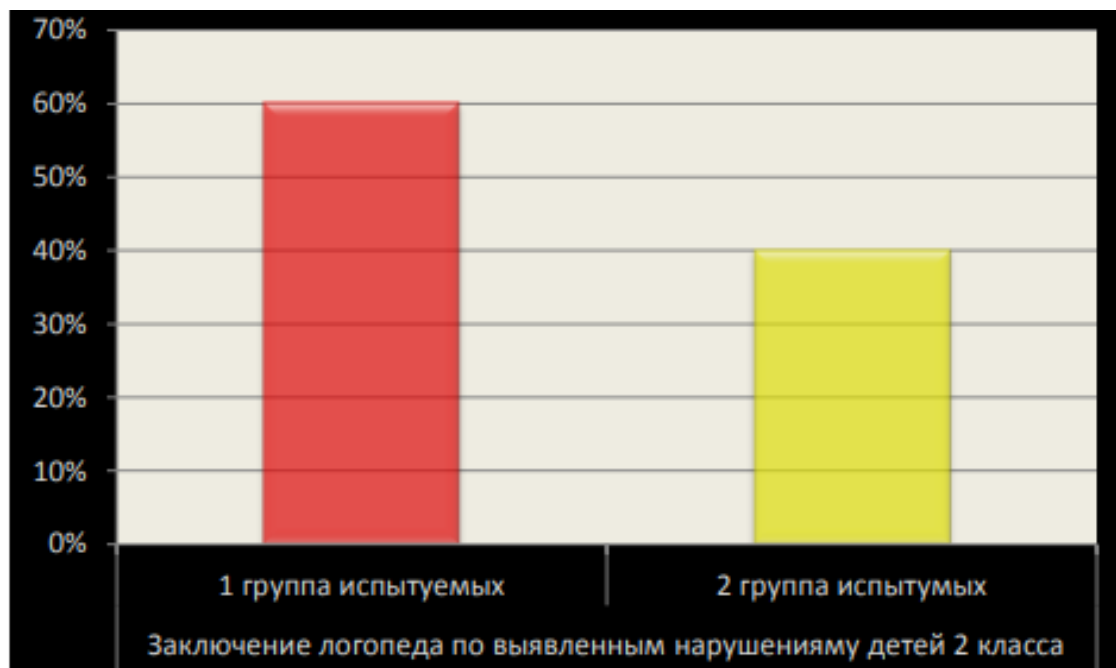


Рисунок 1 - Заключение логопеда по выявленным нарушениям у обучающихся

Логопедическое заключение:

- 1 группа (3 учащихся) - Вова М., Вера К., Сергей Б.: имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) по типу акустико-фонематической дислалии. Также присутствует нарушение письма, обусловленное ФФН на фоне задержки психического развития. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

- 2 группа (3 учащихся) - Павел М., Оксана К., Саша Л. - имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) по типу артикуляторно-фонематической дислалии. Нарушение письма, обусловленное ФФН на фоне ЗПР. На почве нарушения языкового анализа и синтеза - дисграфия, с элементами акустической.

Характеристика группы учащихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

1. Характеристика детей с ЗПР органического генеза. Как уже было нами описано выше, задержку психического развития органического

гене́за выделила Лебединская К. С. в своей клинической классификации. В анамнезе этого вида ЗПР отмечаются негрубые органические нарушения ЦНС. Это может быть из-за патологии беременности и родов, постнатальными заболеваниями. С раннего детства у таких детей наблюдается замедление в развитии психомоторных процессов, общая задержка речевого развития. В эмоционально - волевой сфере незрелость показана органическим инфантилизмом. В её развитии большая роль принадлежит нарушениям познавательной деятельности, которые определены недостаточностью развития памяти, инертностью психических процессов (их медлительностью и пониженной переключаемостью), а также дефицитарностью отдельных корковых функций. Также, у детей с ЗПР церебрально - органического гене́за наблюдаются дополнительные энцефалопатические расстройства.

Рассмотрим особенности развития психических процессов у учащейся группы.

Владимир М.: у мальчика отмечается неустойчивое внимание, часто отвлекается, маленький объем запоминания, познавательная деятельность сформировано не по возрасту, не сформированы все виды мышления, это заметно в учебной деятельности мальчик затрудняется в операциях анализа и синтеза - обобщении, сравнении, выделении главного признака. Володя общается больше с девочками, так как с мальчиками не находит общего языка. Стимулом в учебной деятельности является положительная оценка, если получает отрицательную оценку у него случается нервный срыв , начинает сердиться, кричать, может просто уйти с урока, поставить себя в угол . На замечания взрослых не реагирует, замечаются аффективные нарушения, проявляющиеся в колебаниях настроения.

Вера К. - память характеризуется недостаточным объёмом и точностью запоминания, внимание неустойчивое. У девочки наблюдаются трудности в переключении с одного вида деятельности на другой, наиболее сохранной формой мышления является наглядно - действенное

(классифицирует предметы по наглядным признакам - цвет и форма, затрудняется в выделении общих признаков). Она очень старательная, принимает помощь учителя, только если затрудняется в выполнении задания. Но наблюдаются эмоциональные расстройства (феномен «раздражительной слабости» - слезливость, ранимость). Отношения со сверстниками ровные, у ребенка адекватная самооценка.

Сергей Б. - внимание у данного мальчика характеризуется повышенной отвлекаемостью, неустойчивостью. У него страдает эффективность запоминания, отмечается недостаточный объем и точность, быстрое забывание материала. У ребенка недостаточность словесно - логического мышления, он не может обобщать и сравнивать, снижен интерес к учебной деятельности. Но со сверстниками хорошие отношения, самооценка у мальчика не критична.

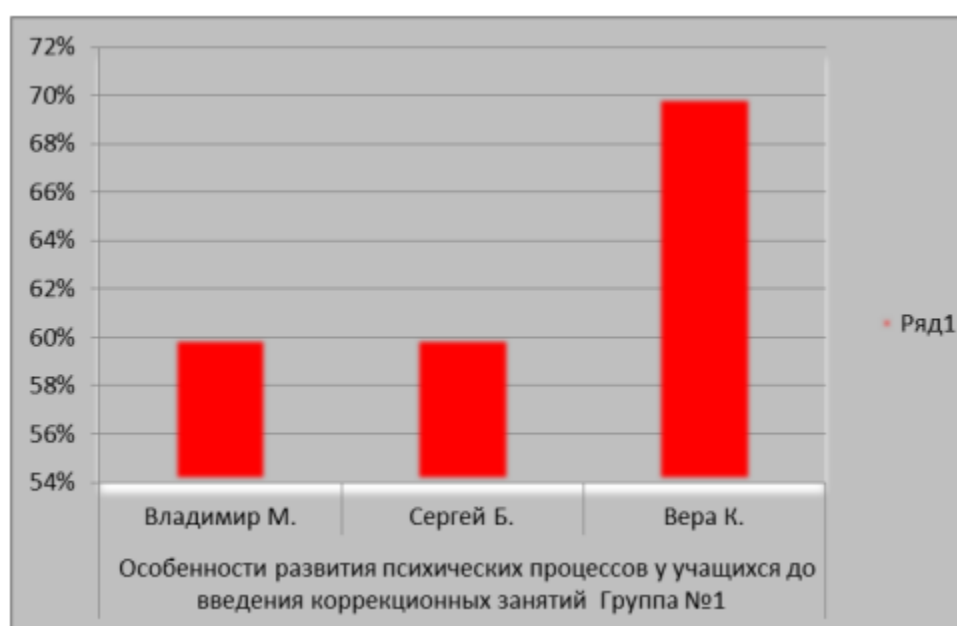


Рисунок 2 - Особенности развития психических процессов у обучающихся 2 класса до введения коррекционных занятий Группа №1

Павел М. – память у ребенка произвольная, характеризуется низкой скоростью запоминания и быстрым забыванием, внимание у него неустойчивое, охарактеризовывается слабой концентрацией на объекте и

повышенной отвлекаемостью на всё. Отмечается недостаточность знаний об окружающем мире, мальчик не ориентируется в пространственно - временных представлениях. У него отставание в развитии всех форм мышления. С одноклассниками не общается, иногда кажется, что их боится. Отмечается склонность к расторможенности влечений, к не правильному образу жизни, чувствуется педагогическая запущенность (бродяжничество, хулиганские поступки, часто не ночует дома), негативное отношение к учебе.

Оксана К. - у девочки внимание неустойчивое, память характеризуется низкой скоростью запоминания и быстрым забыванием заученного. Наиболее сформированным является наглядно – действенное мышление, затрудняется в операциях обобщения, сравнения, абстрагирования. Хотя девочка очень старательна, если что-то не удастся или не получается - огорчается, плачет; со одноклассниками практически не общается, девочка сама в себе; на замечания взрослых реагирует адекватно, любит общаться с учителями и взрослыми. рассеянно, часто отвлекается, не может сосредоточиться на одном виде деятельности; память произвольная; мышление характеризуется несформированностью словесно-логического и наглядно-образного мышления; мальчик часто опаздывает в школу, ночует не дома с родителями, а у бабушки так как отношения в семье складываются тяжело (папы в семье нет); к учителям относится с уважением, выполняет все поручения, которые дал учитель (дежурство по классу, дежурство в столовой); самооценка занижена.

2. Характеристика фонетико-фонематического недоразвития речи у обучающихся.

На фоне несформированности речи на первое место выступает незрелость её звуковой стороны. Фонематического восприятия у обучающегося с данным таким нарушением обнаруживается незаконченность процесса формирования. Несовершенства речи не ограничиваются неверным произношением звуков, а проявлены их

недостаточным различием и затруднением в звуковом анализе речи. Неразвитость звуковой стороны речи показывается в следующем.

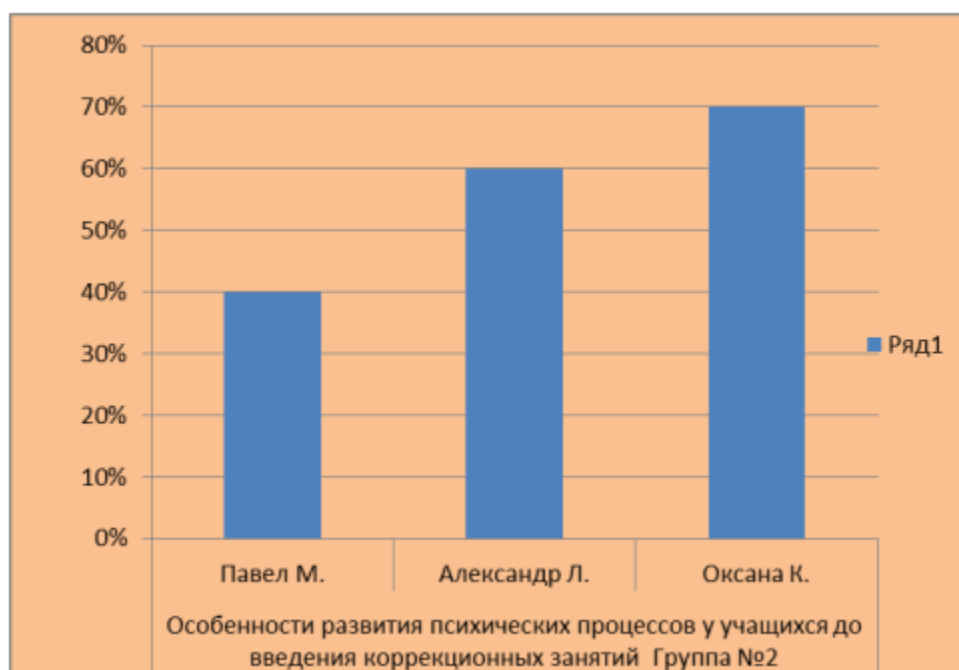


Рисунок 3 - Особенности развития психических процессов у обучающихся до введения коррекционных занятий, Группа № 2

Замена звуков происходит на более простые по артикуляции. Например, звонкие заменяются глухими, и наоборот. Владимир М., замены («з - с: забор – сабор», «г - к: гора – кора», «д - т: дуб – туб»). У Веры К. - замены («ж - ш: жаба – шаба», «з - с: зима – сима», «д - т: дорога - торока», «г - к: гранат – кранат»). Сергей Б. - замены («д - т: дупло – тупло», «з - с: зуб – суб», «ж - ш: жара – шара»). Замещают звуки группы свистящих и шипящих, сонор: Павел М.: «с – ш» (шесть – «шешть»), «з – ж» (забота – «жабота»), «р – л» (рыба – «лыба»). Оксана К.: «ц – ч» (цепь – «чепь»), «щ – ч» (щука – «чука»), «р – л» (рука – «лука»). А также, в случаях неразвитости хода дифференциации звуков, вместо двух или трех артикуляционно близких звуков, школьник говорит другой, не четкий звук и выходит искажение. Саша Л.: «з – ж» (зуб – «жуб»), «ц – ч» (цапля – «чапля»), «р – л» (рука – «лука»). У Павла М. - искажение межзубной «л».

У обучающихся имеется также искажение слогового строения слова, а это показывает на недостаточно развитую полноту слухового восприятия. Так как это подтверждается в затруднение у обучающихся при анализе звуко-буквенного строения речи. В произношении имеются особенности их видно при ошибках в сложных словах с со стечением согласных. К примеру: Вова М.: «клубника» - структура слова не нарушена, «строительство» («стоителство») - нарушено, т. к. слово более сложное, отсутствует буква «р». Павел М.: «сковорода» (не нарушена структура); «велосипедист» («велосипедис»), - «зажевана» последняя буква. Оксана К.: «лекарство» (не нарушена), «парикмахерская» («паримахеская»), тут «потерялась» буква «к».

Проявление фонетико-фонематического недоразвития речи на письме. Проявление фонетико-фонематического недоразвития на письме будет являться вторичным, так как первичным будет именно фонетико-фонематическое недоразвитие в устной речи. В связи с этим у обучающихся, имеющих ФФН в устной речи, возникают трудности в овладении звуко-буквенным анализом и синтезом слов, а как результат – неуспеваемость по предметам, письму которая приводит к дисграфии в целом.

Характер ошибок, связанных с неправильным произношением и нарушением фонематического восприятия, у обучающихся разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что у обучающихся с ЗПР наиболее тяжело проходит развитие устной речи. Им приходится непросто, объясняя свои желания, отвечая на вопросы, поставленные педагогом. Они как - будто «проглатывают» некоторые буквы, порой слога, что тем самым затрудняет общение, а отсюда и психологический дискомфорт.

Так как нарушена устная речь, поэтому и страдает правописание. Обучающиеся значительно не успевают по письму.

Конечно, пока у учащихся не появится прогресс в лучшую сторону, будет страдать эмоциональная сфера, не появится уверенность в себе.

Просто необходимо раннее выявление, своевременная и комплексная диагностика, и коррекция нарушений развития устной и письменной речи у обучающихся, объединения усилий в решении этих вопросов врачей, логопедов, психологов, а также родителей. О формах и методах речь пойдет ниже.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Принципы и методы логопедической работы по коррекции устной речи у учащихся младших классов с задержкой психического развития

Коррекция (от лат.: «correctio» - исправление, устранение) – это целая система педагогических и психологических мер, которые направлены на устранение и (или) ослабление несовершенства развития детей [31].

Коррекционно - воспитательная работа – это система целого комплекса мер педагогического и психологического влияния на разнообразные особенности аномального развития личности, так как эти дефекты сказываются не только на отдельную функцию, а в целом на социальную полноценность.

Эта коррекция основывается на сохранение функций, ведь адаптация ребенка с дефектом проходит за счет усиленного использования сохранившихся анализаторов. Л.С. Выготский описывал: «Важно понимать, что ребенок с дефектом - это не дефективный ребенок. Это просто качественно отличный, но достаточно своеобразный тип развития, ведь в личности аномального ребенка есть что – то иное, чем просто сумма недоразвитых свойств и функций. Малыш, созревание которого осложнено этим дефектом, не менее развитый, чем его обычные сверстники, но немного иначе развитый» [1].

Такая исправительная работа результативна, если она правильно направлена, то есть, адресована к необходимой стороне развития аномального ребенка, главное ею грамотно руководить и стимулировать. Но для этого необходимо знать суть коррекционно - воспитательной работы, условия и методы ее проведения.

Поэтому можно отметить ряд принципов в системе организации работы с детьми, которые имеют то или иное нарушение.

Принцип развития. В данном принципе предполагается в ходе логопедической работы выделить те задачи, а также трудности и этапы, которые лежат в зоне самого близкого развития ребенка, и очень важен эволюционно - динамический анализ появления того или иного дефекта. Нервно-психические функции у таких детей постоянно находятся в процессе непрерывного развития и созревания, поэтому очень важно оценить не только прямые результаты самого первичного дефекта, но и возможное отсроченное влияние на создание и возникновение его речевых и познавательных функций. Рассмотрение речевого дефекта в динамике возрастных изменений в жизни ребенка, оценка начала появления и возможное прогнозирование последствий его, требуют необходимого знания этапов речевого развития, и какие бывают предпосылки и условия, из-за которых появляются речевые нарушения. В определении речевых нарушений очень важное значение несет анализ с позиции развития. Это помогает специалистам найти ведущий дефект и связанные вторичные нарушения. Результат трудного произношения у детей может быть из-за ограниченной активной речи. Скудность пассивного словаря, затруднение в усвоении звуковым составом слова – все это нарушает обычный ход овладения грамматическим строем языка, т.к. у ребенка отмечаются признаки речевого недоразвития, они в этом случае будут вторичными по отношению к главному дефекту - несформированному звукопроизношению, который наступил в результате ограниченности подвижности органов артикуляции.

Онтогенетический принцип. Этот принцип включает в себя разработку методики коррекционно – логопедического и педагогического воздействия. Она идет с учетом порядка появления форм и функций речи, видов деятельности малыша в онтогенезе.

Принцип системности. Принцип базируется на изображении речи как сложной функциональной системе, где все компоненты которой, существуют в тесном взаимодействии. Ввиду этого изучение речи, процесса ее становления и коррекции нарушений, располагает влияние на все её компоненты, всё стороны речевой системы.

Принцип комплексности. Для полного логопедического заключения, для полной диагностики форм речевых нарушений необходим корреляционный анализ речевых и неречевых симптомов, а также данных медицинского, психологического, сопоставление уровней развития познавательной активности и речи, её состоятельности и особенности сенсомоторного развития ребенка.

Принцип связи речи – напрямую сотрудничает с другими сторонами психического развития ребенка. Ведь все человеческие формы поведения, речь, психические функции и способности ребенку не даны от рождения, они создаются под решающим взаимодействием целенаправленного воспитания и обучения, нахождения его жизни в обществе. Таким образом, физической основой всех человеческих психических свойств оказываются не врожденные нервные механизмы, а в течении всей жизни формирующиеся функциональные системы, т.е. они приобретённые. Наибольшая роль в процессе восприятия речи отдана аналитико - синтетической деятельности мозга. Именно благодаря ей малыш начинает обобщать и отличать признаки фонем одних от других. Важное место занимают мыслительные процессы в развитии сторон речи: лексико - грамматической и смысловой. Овладение ими происходит успешно, когда ребенок соотносит их и объединяет слово со значением предметов и действий. Речь формируется только в тесной взаимосвязи с развитием мыслительных процессов. Малыш при помощи речи получает и новую информацию и приобретает возможность ее по-другому изучать. В первые годы жизни у ребенка речь оказывает очень важное влияние на развитие всех ощущений и восприятий, формируются гностические процессы.

Благодаря этому, речь преобразует основные психические процессы: восприятие начинает носить более обобщенный характер, развиваются представления, усвершенствуется мнестическая деятельность. По мере становления лексико - грамматической стороны речи ребенок постигает такие интеллектуальные операции, как сравнение, анализ и синтез. Это происходит потому, что в значении слов одновременно показаны общие и отличительные признаки предметов и каждое слово уже является понятием. Итак, речь с другими сторонами психического развития связуется дифференцированно и специфично.

Принцип деятельностного подхода. Этот принцип описывает организацию логопедической работы, которая проходит с учетом ведущей деятельности ребенка. К примеру, у ребенка в год ведущая форма деятельности - это позитивное общение со взрослым. Тут формируются голосовые реакции и их интонационная окрашенность, сенсорные функции, а именно коммуникативно - познавательный комплекс(решающее значение в дальнейшем психическом развитии ребенка имеет именно он). Если данный вид деятельности развит очень слабо, то речевое развитие в будущем сформируются недостаточно правильно, и потом ребенок может отставать в развитии речи. У ребенка второго года жизни предметно – действенное общение со взрослым является ведущей формой взаимодействия. Только в вместе со взрослым ребенок сможет усвоить основное предназначение предметов, правильный опыт социального поведения, появляется необходимый запас знаний и представлений об окружающем мире, уже создаются пассивный и активный словари, потихоньку начинает использовать формы речевого общения. С трех же лет жизни ведущая форма деятельности – это игра, тут происходит интенсивное развитие речи. И вся деятельность ребенка проявляется в игре, даже труд преобразуется в ту же игру. Это первая ступень трудового воспитания, ведь игра и труд, происходящие в коллективе, дают необходимые, исключительно благоприятные условия для развития языка.

В данном случае слово для ребенка - это часть действительности. Поэтому очень важно в интересах игровой деятельности детей и развития их языка точно продумывать и организовать игровую обстановку, давать им в должном отборе предметы, игрушки, которые будут насыщать её и на конкретных представлениях развивать язык.

Необходимо соблюдать режим, ведь это сохраняет и укрепляет здоровье малышей. Осуществляется данный принцип через сжатие продолжительности уроков, обязательное включение в уроки физкультминуток и перерывов; а также необходимы большие перемены между уроками, обязательны прогулки на воздухе. Очень важен режим дня со сном и отдыхом.

Необходимость педагогических методов и средств работы с такими детьми, должны включать разноуровневые программы занятий с учетом индивидуальных особенностей детей и структуры их дефектов.

Также результативно использование особенной формы подачи нужного материала, простого и наглядного. Необходимо взаимодействие всех факторов, таких как:

- непосредственно состояние здоровья самого ребенка;
- сложность выбранного задания;
- время и день проведения занятий с малышом;
- нужная степень готовности ребенка к обучению;
- правильно выбранная форма проведения занятия и интенсивность работы.

Принцип новизны. Этот принцип позволяет основываться на непроизвольное внимание, ведь именно оно так усиливает интерес к работе. Необходимо повышать уровень заинтересованности, одновременно формируя стойкий интерес и развивать сознательность обучения. Так как именно интерес содействует глубине и прочности знаний и приводит к более успешному использованию знаний. Ведь как сказал Л.С.

Выготского: «Интерес помогает ребенку охватить различные явления окружающей жизни, активизирует не только восприятие, но и мысль».

Принцип завершенности цикла деятельности, позволяет разделить педагогическую задачу на целую систему следующую друг за другом алгоритмов, которые приводят к намеченному результату. Незаконченность цикла мешает переносу ЗУН ребенка в новые для него условия на новые типы решения задач.

Проведение специальных занятий по исправлению основного дефекта (памяти, внимания, моторики, речи и др.). Тут необходимо проведение занятий необходимыми специалистами, а это - логопед, психолог, инструктор ЛФК и некоторые другие специалисты. Далее в зависимости от самого дефекта, к примеру, по изучению окружающего мира используются уроки социально-бытовой ориентировки.

Лечебные мероприятия, с учетом диагноза ребенка, проводит врач - психиатр и врачи других специальностей.

Принцип полезности - он необходим в получении практической пользы для адаптации к реальной жизни(деятельности, поведения, общения в ней).

Принцип сотрудничества. Этот принцип проявляется в формировании необходимой атмосферы доброжелательности, для эмоциональной раскрепощенности, появляется критичность и адекватность самооценки.

На этом этапе необходимо взаимодействие всех специалистов, принимающих участие в коррекционной работе.

Важными критериями эффективности проводимой коррекционной работы являются: рост в самостоятельности и интеллектуальной активности; также повышение целеустремленности и работоспособности подобных малышей, и все это содействует их полноценной социальной адаптации и интеграции в социум. И.П. Павлов заметил: «Ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть

достигнуто, можно изменить к лучшему. Лишь бы были созданы соответствующие условия».

С помощью исправительной работы вносятся необходимые коррективы в важные процессы и сферы детей. Благодаря коррекционной работе малыши привыкают к необходимым им условиям жизни, готовятся к трудовой самостоятельной жизни.

Необходимо подчеркнуть, что сущность коррекционной работы - это целая система средств, реализовывающихся в процессе всей учебной деятельности.

3.2. Программа логопедической коррекции устной речи у учащихся младших классов с задержкой психического развития

Коррекционно-развивающее образование детей - это целостная педагогическая система, обеспечивающая учащимся детям индивидуальный подход в обучении и использующая принципы комплексного подхода к общему содержанию образования в рамках взаимосвязи диагностики и коррекции.

Деятельность по исправлению отклонений речи (устной и письменной) учащихся младших классов с задержкой психического развития предусматривает:

- совместные занятия со специалистами: дефектологом, психологом и педагогом, разработку программы коррекционной работы по итогам обсуждения учащихся на заседании консилиума образовательного учреждения;

- формирование плана логопедической коррекции на базе специальных программно - методических данных, книг (разделы Р. Д. Триггера и Н.А. Цыпиной): «Коррекционно - развивающее обучение. Начальная школа». – «Дрофа», 2005/Сост.: С.Г. Шевченко;

- индивидуальный подбор коррекционных форм и методов;
- знакомство педагогов и родителей с методами и способами исправления отклонений речи;
- осуществление всего процесса логопедической работы, с ориентацией на пособие: Инструктивно-методическое письмо «О работе учителя - логопеда при общеобразовательной школе». — М.: 1996/ Пост.: А.В.Ястребова, Т.П.Бессонова.

Все дети, у которых были выявлены отклонения речи, вносятся в «Журнал учащихся с недостатками речи», и в дальнейшем распределяются по группам в соответствии с имеющимся речевым нарушением.

На каждого ребенка педагог заводит речевую карту.

В процессе устранения у детей нарушений речи, осуществляется выпуск учащихся, он может быть произведен в течение всего учебного года.

Групповые занятия являются основной формой организации логопедической деятельности.

В группы специально набирают обучающихся с одной речевой структурой нарушения. Из выявленных учащихся, имеющих задержку психического развития, и с речевой патологией, как правило, формируют группы из 3 - 4 человек, а также группы с малой наполняемостью (по 2 - 3 человека) с общим недоразвитием речи (ОНР), так же могут быть учащиеся на индивидуальном обучении.

В нашем исследовании принимали участие 2 группы, в каждой из которой было три человека.

Первые классы набираются отдельно.

Индивидуальные занятия проводятся с обучающимися, имеющими достаточно сложные дефекты речи (например, нарушения строения и подвижности артикуляционного аппарата при стертой дизартрии). Когда формируются нужные произносительные навыки у таких детей, их необходимо вводить в состав соответствующей группы.

Периодичность и продолжительность логопедических занятий полностью находятся в зависимости от режима работы образовательного учреждения и установленной сложности речевого нарушения. Корректирующая логопедическая работа с группами детей, имеющих общее недостаточное развитие речи, и у которых наблюдаются нарушения чтения и письма, проводится не менее трех раз в неделю. Для групп детей, которые имеют ФФН и ФН, дислексию и диграфию занятия проводятся 2 - 3 раза в неделю, с детьми, которые имеют фонематический дефект - 1-2 раза в неделю. Дети с заиканием занимаются 3 раза в неделю. А индивидуальные занятия с детьми, имеющими тяжелые дефекты речи, проводятся не реже 3-х раз в неделю.

По времени фронтальных логопедических занятий с каждой группой составляет 35 минут, с небольшой группой - 25 минут. По времени продолжительности индивидуальных занятий с каждым ребенком должны составлять 15-20 минут.

При проведении таких занятий педагог исходит из индивидуальных возможностей детей. Данные задания должны быть умеренной сложности, являться доступными для каждого ребенка, так как на начальном этапе коррекционной работы ему необходимо обеспечить субъективное переживание достигнутых результатов на фоне определенных затрат усилий. Далее сложность заданий и упражнений увеличивают пропорционально возросшим возможностям детей.

Цель и результаты не должны быть ориентированы на слишком продолжительный период от начала выполнения задания. Необходима дополнительная стимуляция для успешного проведения коррекции. С данной целью можно применять определенную систему оценки достигнутых успехов ребенка.

Положительно зарекомендовала себя система поощрения за верный ответ «жетонами» — фишками, звездочками и пр. Затем ведется подсчет количества фишек, заработанных ребенком, и тот учащийся, который

соберет их наибольшее количество, считается лучшим (например, быстрее других запомнил пословицу, лучше всех считает и т.п.).

Во время проведения коррекционных занятий надо помнить об особенностях принятия учащимися учебного материала и специфике мотивации их деятельности. Для этого можно использовать различные игровые ситуации, дидактические игры, игровые упражнения и др., - они способны сделать учебную деятельность более значимой для ребенка.

Продолжительность такого обучения детей с ОНР и нарушениями чтения и письма, как правило, длится примерно 1,5 - 2 года.

Программа коррекционного обучения.

Данная программа предназначена для детей с задержкой психического развития младших школьников и представлена целостной системой логопедических занятий по коррекции отклонений письменной и устной речи с 1 по 4 класс.

Направления коррекционной работы:

1. Формирование движений и сенсомоторного развития:

- мелкой моторики кистей и пальцев рук;
- зрительно - моторных координаций;
- каллиграфических навыков;
- артикуляционной моторики.

2. Коррекция отклонений в развитии:

- зрительного восприятия и распознавания;
- зрительной памяти и внимания;
- пространственных представлений и ориентации;
- представлений о времени;
- слухового внимания и памяти.

К перечисленным направлениям относится и формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвете, форме, величине), фонетико-фонематических представления, звуковой анализ.

3. Развитие представлений ребенка об окружающем мире и обогащение словарного запаса.

4. Развитие необходимых мыслительных операций:

- соотносительного анализа;
- сравнения, сопоставления;
- обобщения, группировки и классификации (при обучении основным родовым понятиям);
- умения работать по словесной и письменной инструкции, определенному алгоритму;
- планирования деятельности;
- комбинаторных способностей.

5. Развитие различных форм мышления:

- наглядно - образного мышления;
- словесно - логического мышления (умение находить логические связи между объектами, явлениями и событиями).

6. Развитие речи, коррекция дефектов речи:

- исправление дефектов в развитии эмоциональной сферы;
- устранение пробелов в знаниях у детей.

Таблица 2 - Схема-план коррекционного обучения обучающихся 2 класса с задержкой психического развития по устранению нарушений речевого развития

Этапы коррекционной работы	Содержание работы по преодолению отклонения речевого развития у детей	Грамматические термины, используемые на занятиях	Содержание коррекционной воспитательной работы
1 этап	Формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза слога □ звукового	Звуки и буквы, гласные и согласные; слог; твердые и мягкие согласные; разделительный Ъ; Ь, звонкие и глухие согласные; ударение; двойные согласные.	Формирование навыков организации учебной работы. Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти. самоконтроля,

	состава слова Коррекция дефектов произношения.		контрольных действий, способности к переключению.
2 этап	1. Уточнение значений имеющих у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, так и за счет развития у детей умения активно пользоваться различными способами словообразования 2. Уточнение, развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями предложений различных синтаксических конструкций. Совершенствование умения строить и перестраивать предложения адекватно замыслу.	Состав слова: корень слова, однокоренные слова, окончание, приставка., суффикс; приставки и предлоги; сложные слова; род существительных и прилагательных, число, падеж Число, время глаголов, безударные гласные.	Формирование навыков организации учебной работы. Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти. самоконтроля, контрольных действий, способности к переключению. Формирование навыков организации учебной работы, Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти. самоконтроля, контрольных действий, способности к переключению.
3 этап	Развитие навыков построения связного высказывания: а) установлений логической последовательности, связности. б) отбор языковых средств для построения высказывания в тех или иных целях	Предложения повествовательные, вопросительные, восклицательные; связь слов в предложении; предложения однородными членами, сложно сочиненные и сложноподчиненные	Формирование навыков организации учебной работы, Развитие наблюдательности к языковым явлениям, развитие слухового внимания и памяти. самоконтроля контрольных

	общения (доказательство, оценка и т.п.).	предложения; текст, тема, главная мысль.	действий, способности к переключению.
--	--	---	---

Осуществление логопедической диагностической работы (мониторинга), включает в себя десять направлений:

- фонематическое восприятие;
- артикуляционная моторика;
- звукопроизношение;
- звуко-слоговая структура слова;
- грамматический речевой строй;
- словообразование;
- связная речь;
- основы языкового анализа и синтеза;
- письмо;
- чтение.

Успешность выполнения упражнений измеряется в процентах. Оценочные показатели выставляются по всем десяти направлениям. Оценки в процентном выражении выставляются на начало года каждому ребенку. В конце учебного года происходит расчет динамики – темпов роста каждого учащегося и в разрезе групп обучающихся - тоже по всем десяти разделам. Изображается диаграмма по каждому направлению работы.

С целью коррекции определенного речевого отклонения применяются индивидуальные методы, соответствующие особенностям выявленных дефектов речи. Применяемые логопедами методы базируются на принципах, соблюдение которых способствует преодолению любого нарушения речи, в том числе и фонетико-фонематической неразвитости речи.

Принципы логопедической деятельности - это основные положения, которые определяют всю работу логопеда и учащихся в ходе коррекции

дефектов речи. Логопедическое воздействие является педагогическим и психологическим процессом, в процессе которого выполняются поставленные задачи корригирующего обучения и воспитания.

В ходе корригирующего образования необходимо ориентироваться на общие дидактические принципы, такие, как: воспитывающий характер обучения, научность, систематичность, последовательность, доступность, наглядность, сознательность и активность, прочность, индивидуальный подход.

Логопедическое влияние базируется на следующих принципах:

- этиопато-генетический (учет этиологии и механизмов речевого дефекта),
- системность и учет структуры речевого отклонения,
- комплексность,
- дифференцированный подход,
- поэтапность развития,
- онтогенетический,
- учет индивидуальных особенностей ребенка,
- использование обходного пути,
- формирование речевых навыков в рамках естественного речевого общения.

При устранении речевых отклонений очень важно учитывать всю совокупность этиологических факторов, которые определяют их возникновение. В данном случае это:

- внешние,
- внутренние,
- биологические,
- социально-психологические факторы.

Особенности логопедической работы по исправлению устной и письменной речи у обучающихся с ФФН

Каждый год почти 30% детей приходят в первый класс с фонетико-фонематической несформированностью речевой функции. В ДОУ эти дети не имели специализированной логопедической помощи. Педагог - логопед в школе начинает работу с данными детьми по формированию фонематического восприятия, постановке и автоматизации звуков, профилактике отклонений письменной речи. Если эта деятельность не завершается в определенный букварный период, то и на уроках письма будут допускаться этими детьми речевые ошибки. Затем со второго полугодия к деятельности по профилактике нарушений письменной речи, подключается деятельность по коррекции письменной речи.

Деятельность логопеда по исправлению фонетико-фонематической несформированности речи осуществляется в определенных направлениях:

1. Исправление устной речи.
2. Профилактика отклонений письменной речи.
3. Коррекция нарушений письменной речи.

1. Исправление устной речи.

Задачи логопедической деятельности на данном этапе:

1. Деятельность по коррекции нарушений звукопроизношения, автоматизация и дифференциация поставленных звуков;
2. Упражнения по развитию фонематического восприятия, а также фонематическому анализу и синтезу;
3. Занятия по формированию правильного произношения звуков у школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием происходят следующим образом:

- подготовительный период (осуществляются артикуляционные упражнения, пальчиковая гимнастика);
- постановка звуков; автоматизация звуков в прямых и обратных слогах, словах и предложениях, затем - переход к введению в связную речь;
- дифференциация звуков.

Постановка звуков осуществляется общими для логопедической науки способами. Особое внимание уделяется осознанному закреплению артикуляции звука, что является достаточно важным фактором в формировании аналитико - синтетической деятельности школьников. Поставленные звуки включают в самостоятельную речь.

Для того, чтобы хорошо отдифференцировать смешиваемые звуки внутри одной группы и сформировать устойчивые связи между слуховыми и артикуляционным образом, необходимо сначала детей научить их произносить, научить различать каждый звук в пределах одной фонетической группы. Приемы подбираются таким образом, чтобы друг за другом отрабатывать каждый из смешиваемых звуков.

Деятельность по развитию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Данная деятельность осуществляется благодаря специальным упражнениям и заданиям.

Например:

- различать первый и последний звук в слове, определить место для звука в слове;
- придумать слова на предлагаемые определённые звуки;
- выбрать концовку слова (для этого ребенку дается один или два звука, а он должен выбрать подходящий);
- делить слова по слогам (с использованием «прохлопыванию» слогов);
- добавить в начале или в конце слова не хватающих слогов;
- выделить звуки из слова;
- уметь подобрать слова с определенным количеством звуков;
- «Какой звук убежал?» (крот — кот, рот; лампа - лапа, и т. д.);

- дать детям картинки под цифрами 3, 4, 5, то есть под количество звуков в названии слов. Таким образом проводятся профилактические меры нарушений письменной речи.

Занятия по профилактике отклонений письменной речи происходят одновременно с занятиями по коррекции звукопроизношения.

Целями занятий по профилактике нарушений письма у детей с фонетико-фонематической несформированностью речи являются следующие:

- необходимость дальнейшего развития фонематического восприятия, и фонематического анализа и синтеза;
- профилактика появления специфичных нарушений при письме, повторного отклонения и дефектов речи;
- формирование ориентации в пространстве и времени, навыков запоминания, автоматизации и воспроизведения циклов движений, в которые входят различные движения (например, тест Озерецкого «кулак - ребро – ладонь») или пробы Хэда, ряд оговорок (времена года, дни недели и тому подобное);
- дальнейшее развитие мелкой моторики рук, с применением пальчиковой гимнастики, обводки и штриховки;
- развитие конструктивного праксиса с помощью моделирования букв из палочек, из буквенных элементов и т. д.;
- устойчиво сформировать понятия «звук», «буква», «слог», «слово».

Профилактика нарушений письма на уровне буквы.

1. Придумывание детьми слова на данную букву.

Различие и взаимосвязь звука и буквы педагог демонстрирует детям на каждом занятии. Они должны усвоить, что звуки можно произносить и слышать, а букву - видеть и писать. Все согласные звуки имеют парный звук: твердый - мягкий звук, который обозначается одной буквой(«Т» -

твердый согласный звук (тапки, стук, рот), а вот «ТЬ» мягкий согласный звук (тяпка, уют, осень).

2. Придумывание слов на определенную букву в обозначенной позиции. О

3. Закончить слово определенным звуком. Например: звук [с]. анана (ананас) карка (каркас) шан (шанс).

4. Добавить в начало слова конкретный звук (предоставляются два звука на выбор): звуки «П – Б» улка (булка) ирог (пирог) оле (поле) ерег (берег) аран (баран) ень(пень). Это упражнение успешно применяется в целях дифференциации звуков.

Профилактика отклонений письма на уровне слога.

1. Придумывание слов на определенный слог и в определенной позиции (например: «СА» - Сани, усадьба, лиСА и т.д).

2. Создание схем слогов с использованием цветных фишек: для гласного звука - синий, для твердого согласного - красный цвет, для мягкого согласного - желтый цвет и т.п. И затем задание наоборот: по определенной схеме определить слог.

3. Изучение таблиц типа: «А С . У М». Какой слог из этих букв можно составить?

В ходе данных занятий демонстрируется слогаобразующая роль гласного звука, так как без гласного звука нет слога. В данном случае происходит профилактика отклонений письма на уровне слова.

1. Затем ребенок начинает делить слова на слоги, подсчитывает количество слогов в слове. Результат занятий будет лучше, если ребенок при делении слова хлопает в ладоши. Это задание сначала будет достаточно трудным для детей, но, потом, уже освоившись, при переносе слов трудностей обычно они не испытывают.

2. Подбор нужных слов к слоговым схемам: «аист руки зима радуга картина карандаш».

3. Затем подбираются слова к определенным схемам с гласными буквами. «А | А А I А | А КАША А НА НАС А И И|А О А У | И РАКИ ИВА МОДА РУКИ АИСТ БРИТВА ОСА ТУЧИ».

Эффективно также задание «наоборот»: выделение только гласных звуков (и букв) из предложенных слов. Нужно подобрать только те слова, в которых написание звука и буквы не различаются. Особенно это является необходимым при работе с детьми, которые еще совершенно не знакомы с рядом правил русского языка. Ведь дети должны уяснить, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков в самом слове. Сложные слова необходимо анализировать тщательнее, чем слова простые, это важно, и детям необходимо это объяснять. Поэтому дети, когда точно понимают смысл слова, начинают совершенно верно его и произносить, и писать. Таким образом, все вышеуказанные задания должны быть выполнены при проведении анализа слов, имеющих сложную слоговую структуру.

Развитие фонематического анализа и синтеза.

Самыми распространенными ошибками при отклонениях письменной речи являются искажения звуко-слоговой структуры слова. Разложение слова на фонемы представляет собой достаточно сложную психическую работу, особенно это касается детей с ЗПР. Поэтому для профилактики возможных нарушений, много времени должно уделяться развитию фонематического анализа и синтеза. Фонематический анализ делится на элементарный и сложный.

Элементарный фонематический анализ, который включает в себя узнавание звука на фоне слова, должен проявляться у детей дошкольного возраста спонтанно. Гораздо его более сложная форма – это «выдергивание» первого и последнего звука из слова, указание его места (начало, середина или конец).

Самой сложной формой фонематического анализа является нахождение последовательности звуков в слове, их количества и места по отношению к другим звукам (после или перед каким звуком). Данный

фонематический анализ ребенок постигает только в ходе определенного обучения (В. К. Орфинская).

Так как сложность форм фонематического анализа и синтеза и поступательного овладения ими в онтогенезе, достаточно сильно различается, работа педагога-логопеда осуществляется по следующим этапам:

- распознавание звука на фоне слова - это процесс нахождения звука в слове;
- вычленение звука в начале и в конце слова. Ребенок определяет звуки в слове и их место (начало, середина, конец слова). Для это педагог использует следующие задания: вычленить в слове первый и последний звук, определить их место в слове;
- развитие мелкой моторики рук, одновременно находя последовательность, количество и место звуков в сравнении с другими звуками.

Ученые-исследователи института физиологии детей и подростков АПН доказали, что уровень развития речи детей зависит от требуемой сформированности тонких движений пальцев рук. Т.е., если такие движения пальцев развиты соответственно возрасту ребенка, то и речевое развитие будет нормальным.

Тренировка мелкой моторики является очень важным фактором, так как способствует речевому развитию ребенка, улучшает артикуляционную моторику, подготавливает руку к письму и является эффективным средством, за счет которого значительно повышается работоспособность головного мозга.

Можно выделить следующие виды упражнений, которые способствуют развитию мелкой моторики пальцев и рук:

1. Пальчиковая игра, которые сопровождается проговариванием чистоговорок, скороговорок, стихотворений, потешек;

2. Упражнения без речевого сопровождения, которые могут быть объединены в комплекс гимнастики для развития мелкой моторики рук, так называемая пальчиковая гимнастика;

3. Кукольный театр, игра и действия с игрушками и предметами: раскладывание мелких предметов, их описание и т. д.; надевание бус, бисера, колечек, пуговиц на нитку; пришивание и застегивание и расстёгивание пуговиц; собирание мозаики и т. п.;

4. Изобразительная деятельность: раскрашивание картинок; обведение контуров; штриховка; рисование карандашами и красками различными способами (кистью, тампоном, пальцем, свечой и т. д.); разнообразная работа с ножницами; поделки из природного материала и т. д.

Развитие кистей рук осуществляется систематически по 3 - 5 минут ежедневно дома или в школе в начале каждого занятия, или на динамических паузах.

Дифференциация звуков (система работы) Занятия ведутся по стандартной схеме.

1. Организационный момент.

Это может быть игра (с мячом) - назвать текущее время года, месяц, число, день недели, признаки текущего времени года, приметы.

А также игры на ориентировку в пространстве, в собственном теле, теле человека, стоящего напротив и т. д. Можно применять речевую разминку - логопед называет слово, ребенок вслух делит его на слоги, выделяя интонацией каждый слог.

2. Выделение на слух первых звуков в словах (можно по предметным картинкам, если ребенок испытывает затруднение) - какие это будут звуки, зависит от темы занятия. Если это согласный звук, то для выделения на слух нужно дать слова, где этот звук был бы твердый и мягкий. Например: звук [з]. Можно дать слова: забор [з], зебра ([з']).

Даётся артикуляция (работа перед зеркалом - визуальный контроль) и характеристика звуков. Сравнение звука с буквой (элементы печатной и прописной буквы).

3. Чтение слогов, прямые и обратные слоги с данным звуком.

4. Устный диктант; выделение звука из потока слов с помощью карточек с изображением соответствующей буквы (красная - гласный звук, синяя - твердый согласный, зеленая - мягкий согласный звук).

5. Отработка в тетради пройденного материала. Выделение буквы в слогах. Проверка выполнения данного задания.

6. Словестный диктант; тематическое составление предложений по изображению, направленных на дифференциацию звуков и букв, то можно слова, которые содержат дифференцируемые звуки (буквы), записать в два столбца, выделить разными способами (например, одну букву в словах подчеркнуть, другую обвести в кружок). Можно в этом задании дать слова - паронимы (отличающиеся только одной буквой). Например, дифференциация согласных. В - Ф. Слова: сова - софа, вата - фата.

Учитель-логопед должен научить дифференцировать слова по написанию, звучанию, значению. Для уточнения лексического значения слов с данными звуками, детьми составляются предложения.

7. Проводится логоритмика или физкультминутка, с музыкальным сопровождением и с проговариванием слов. Сначала показывает педагог-логопед, затем обучающиеся могут проводить физкульт-паузу.

8. Проводится работа с цифровым рядом. Дети должны определить место данного звука в слове, если занятие на тему: «Дифференциация звуков и букв», то сначала лучше найти один звук в словах, затем другой, либо производить это одновременно, обозначив их буквами.

9. Обучающиеся под диктовку педагога-логопеда записывают предложение, где определяют данный звук в предложении.

10. Чтение дидактического материала, букваря или азбуки, либо работа с орфографическим словарем (чтение слогов, слов с данным

звук, устное составление предложений с прочитанными словами). Специфика занятий с детьми, имеющими ФФН на фоне ЗПР.

Специфика логопедической работы с детьми с задержкой психического развития, с одной стороны, обуславливается характером задержки психического развития, прежде всего снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой - особенностями речевого развития (а именно, задержкой речевого развития) и структурой речевого дефекта.

И так можно выделить следующие нюансы логопедической работы с обучающимися, которые имеют задержку психического развития.

1. На первый план у детей с ЗПР выступает задержка в развитии всех психических функций, весь процесс логопедической работы направляется на формирование и развитие памяти, внимания, на развитие познавательной деятельности - мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

2. Специфика логопедической работы с обучающимися с ЗПР заключается в максимальном включении анализаторов, использовании максимальной и разнообразной наглядности.

В работе с такими детьми нужно обязательно применять схемы, речевые профили звуков, разрезную азбуку, игры, карточки, игровые упражнения и игры, технические средства обучения, т.е. эти дети воспринимают зрительным, тактильно-кинестетический анализатором.

3. Огромное значение имеет дифференцированный подход, предполагающий учет особенностей высшей нервной деятельности (к примеру, преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность, специфика моторного развития, уровень не сформированности речи, симптоматика речевых расстройств, их механизмы и т. д.

4. Коррекция отклонений и дефектов речи (в особенности, дефектов звукопроизношения, отклонений письменной речи) необходимо связать с

общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторикой ребенка с задержкой его психического развития. Учитывая тесную взаимосвязь ручной и артикуляционной моторики, в логопедические занятия необходимо включать занятия по развитию тонких движений рук, элементы логопедической ритмики.

5. Содержание логопедической работы должно соответствовать программе обучения грамоте для детей с задержкой психического развития. В ходе логопедической работы происходит исправление отклонений устной и письменной речи, формируются правильные речевые навыки, происходит развитие практического уровня усвоения языка. Формирование практического уровня владения языком - это необходимое условие изучения языковых явлений и закономерностей для постижения знаний о языке. Таким образом, логопедическая деятельность должна готовить ребенка к усвоению программы по русскому языку. Этот факт обуславливает необходимость построения содержания логопедической работы с детьми, имеющими задержку психического развития, на основании программы по русскому языку в данном классе. При этом цели и задачи логопедической деятельности (практическое овладение языком), другие, по сравнению с целями и задачами уроков русского языка (осознание и анализ языковых явлений).

6. Так как дети с диагнозом ЗПР быстро утомляются, а также характеризуются неустойчивым, неконцентрированным вниманием, необходимо переключать ребенка постоянно с одной формы деятельности на другие.

7. Особенностью познавательной деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР) является тот факт, что для таких детей необходима постоянная и поступательная динамика по усложнению заданий и упражнений: от простейшего и элементарного к более сложному и любая трудная задача должна раскладываться на элементарные составляющие.

8. В ходе логопедических занятий необходимо добиться четкого понимания ребенком цели занятия. Поэтому необходимо осуществлять процесс целеполагания занятия в конкретной и доступной для ребенка форме.

9. Для успешного усвоения материала на занятиях с детьми с диагнозом ЗПР, необходим определенный, не очень быстрый темп обучения. Каждое задание и каждая тема отрабатывается до тех пор, пока полностью не усвоятся каждым обучающимся.

10. В связи с тем, что дефекты речи у учащихся с ЗПР носят устойчивый характер, логопедическая работа с ними происходит в более длительный период, чем деятельность с нормально развивающимися детьми.

11. Несформированностью контролирующей функции, слабость волевых процессов у детей с ЗПР предопределяет необходимость тесной взаимосвязи деятельности педагога-логопеда, учителей, воспитателей и родителей.

Нужно стараться так осуществить организацию педагогического процесса, чтобы не только на логопедических занятиях, но и в учебном классе, и во внеклассное время происходило закрепление правильных речевых навыков, контроль и помощь педагогов и родителей в исправлении речевых расстройств.

Экспериментальное обучение детей с фонетико-фонематическим недостаточным развитием речи на фоне ЗПР

В нашем экспериментальном исследовании принимали участие 2 группы детей с задержкой психического развития, в которых было по 3 человека: 1 группа - Вова М. , Вера К. , Сергей Б. Участники 1 группы имели ФФН по типу акустико-артикуляторной дислалии. Нарушение письма, обусловленное ФФН на фоне ЗПР артикуляторно-акустическая дисграфия.

2 группа - Павел М. , Оксана К. , Саша Л. Участники 2 группы имели ФФН по типу артикуляторно-фонематической дислалии. Нарушения письма, обусловленное ФФН на фоне ЗПР. Дисграфия на фоне отклонения языкового анализа и синтеза, с элементами акустической.

Нами были сформулированы следующие задачи:

1. Развитие познавательной деятельности детей, а также психических функций - внимания, памяти, мышления.
2. Развитие правильного произношения звуков.
3. Формирование фонематического и слогового анализа и синтеза, фонематического восприятия.
4. Рост словарного запаса детей параллельно с увеличением знаний об окружающей действительности.
5. Исправление письменной речи.

Развитие психических процессов у детей с ЗПР на логопедических занятиях. Для работы нами были использованы следующие игры и упражнения.

- 1) Для развития внимания.

Игра «Чего не стало?» (показ осуществляется на фланелевой доске – прикрепляются предметные картинки, предметы, которые изображены на них, должны относиться к одной родовой категории; одну или несколько картинок необходимо убрать после того, как дети посмотрели и перечислили все имеющиеся в наличии картинки. Обучающиеся называют все те картинки, предметы , какие были исключены.

Игра «Повтори как я» - проводится на лого-ритмике или физкультминутке – при этом происходит демонстрация движений и их проговаривание.

Игра «Узнай свое имя» - логопед говорит следующее: «Встанет тот, чье имя начинается на букву А, чья фамилия заканчивается на букву В», и т. д. Детям предстоит быть очень внимательными, чтобы не пропустить, когда назовут их, при этом догадаться, что называют именно его.

Например, «Встанет тот, чье имя начинается на букву А, заканчивается на букву Н».

Игра «Печатная машинка». Логопед пишет на доске простое предложение, которое состоит из двух - трех слов, имеющих простую слоговую структуру. Каждому ребенку присваивается буква алфавита. Далее начинается игра - дети хлопками должны «написать» предложение (каждый «отхлопывает» свою букву). Необходимо быть очень внимательными, чтобы данный механизм «не дал сбой».

2) Для формирования функции памяти.

В первую очередь для развития памяти обучающихся с ЗПР был подобран речевой материал, а это те скороговорки, чистоговорки, стихотворения, пересказы текстов, которые применяются в упражнениях на всех логопедических занятиях. Дети охотно заучивали, что способствовало развитию памяти обучающихся.

Во-вторых, это специальные игры и упражнения на развитие памяти. Игра «Опиши предмет». Детям называется предмет, предпочтительно имеющий много признаков. Детям необходимо описать предмет по памяти поочередно или всей группой. Например: арбуз - сладкий, большой, зеленый, полосатый, вкусный и т. п.

Игра «Запомни, повтори». Логопед демонстрирует детям предметные картинки, затем прячет их, потом просит детей рассказать, какие картинки они увидели. Можно просто перечислять слова для запоминания, после чего дети должны их повторить. Игра «Что изменилось?». Логопед предоставляет детям сюжетную картинку для изучения. Затем убирает ее и достает другую, похожую на первую картинку. Дети должны определить различия между картинками, которые были им показаны. В-третьих, используется много схематичных материалов, памяток, алгоритмов, пособий, справочных материалов, стендов - для развития зрительной памяти.

3) Для развития функции мышления.

Игра «Четвертый лишний». Логопед перечисляет слова(из 4 слов). К примеру: помидор, картофель, стол, лук. Ученик должен определить лишнее слово. В данном примере это будет слово «стол». Отлично, если ребенок также даст разъяснение, почему он выбрал слово для исключения. Задание можно сделать проще, если обучающиеся испытывают затруднения, нужно предъявить ряд предметных картинок. Игра «Назови одним словом». Логопед показывает набор карточек с видовыми и родовыми понятиями, дети должны назвать их всех одним словом. Например: ель, сосна, береза - деревья; стол, стул, диван - мебель и т. д.

Игра «На что это похоже?» (для формирования абстрактного мышления). Логопед показывает ученикам прикрепленные на фланелеграфе геометрические фигуры: круг, прямоугольник, треугольник. После этого он показывает картинки. Дети должны определить, на какую геометрическую фигуру похож тот или иной предмет, который был изображен на картинках. Например: круг - яблоко, воздушный шарик; треугольник-детская пирамидка, крыша домика; прямоугольник-автобус и т. д. Эти задания и упражнения на развитие психических процессов желательно включать в каждое логопедическое занятие, потому что для детей такие задания не только являются полезными, но и представляют непосредственный интерес. Формирование правильного звукопроизношения у группы детей, с ФФН на фоне ЗПР.

Задачи коррекционного обучения:

1) Вова М. - постановка и автоматизация звуков з, г, д; дифференциация звуков з - с, г - к, д - т.

2) Вера К. - постановка и автоматизация звуков з, ж, д, г; ^ дифференциация звуков з - с, ж - ш, д - т, г - к.

3) Сережа Б. - постановка и автоматизация звуков д, з, ж; дифференциация звуков д - т, з - с, ж - ш.

4) Оксана К. - постановка и автоматизация звуков щ, ц, р; дифференциация звуков ц - ч, щ - ч, р - л.

5) Павел М. - постановка и автоматизация звуков л, с, з, р; дифференциация звуков с - ш, з - ж, р - л.

6) Саша Л. - постановка и автоматизация звуков з, ц, р; дифференциация звуков з - ж, ц - ч, р - л.

Работа по коррекции звукопроизношения (как уже было отмечено) строится определенным образом.

1. Подготовительный этап. Он состоит из артикуляционной гимнастики, пальчиковой гимнастики.

2. Постановка звуков.

3. Автоматизация звуков в слогах, словах, предложениях.

4. Дифференциация звуков. Постановка звуков. Коррекция группы звонких - глухих согласных.

Вова М. - з - с; г - к; д - т. Вера К. - з - с; г - к; д - т, ж - ш. Сережа Б. - з - с; д - т; ж - ш. Постановка звука [д] (Вова М. , Вера К. , Сережа Б.). Звук [д] ставится от звука [т].

Предлагается ребенку произнести звук [т] и в это время включить голос. Поставленный звук [д] автоматизируется в речи, дифференцируется д и т. Постановка звука [з] (Вова М. , Вера К. , Сережа Б.). Звук [з] ставится от звука [с].

Предлагается ребенку произнести звук [с] и в это время подключить голос (уместным является использование тактильного контроля – для этого необходимо приложить ладонь к горлу, чтобы ощутить вибрацию голосовых связок). Автоматизация [з], дифференцируем з - с. Постановка [г] (Вова М. , Вера К.).

Постановка звука [г] осуществляется от звука [д]. Логопедом предлагается произнести несколько раз подряд слог ДА и в это время он нажимает шпателем или зондом на кончик языка и постепенно отодвигает язык в глубь рта. Вследствие этого взрыв, который при произнесении звука [д] производится смычкой кончика языка с верхними резцами, переносится на спинку языка, которая выгибается к твердому небу. Поэтому вначале

слышится дядя, затем гя гя, и, наконец, ясное га га га. Постепенно, по мере того, как артикуляция звука [г] становится все более и более четкой, учащемуся предлагается произносить данный звук уже без механической помощи (то есть не используя шпатель). Автоматизируется звук [г], дифференцируются звуки [г] и [к]. Производится постановка звука [ж] (Вера К. , Сережа Б.). Звук [ж] ставится от звука [ш].

Логопед просит ученика произносить звук [ш] и в это время подключать голос. Автоматизируется звук [ж] в речи, дифференцируются звуки [ж] и [ш]. 2) Коррекция группы свистящих - шипящих звуков. Павел М. - с- ш; з - ж. Оксана К. - ц - ч; щ - ч. Саша Л. -з-ж; ц-ч. Постановка звуков [с], [з], (Павел М. , Саша Л.).

Учащемуся предлагается держать передний край языка между нижними и верхними резцами, широко распластав его; при таком положении языка ребенок, выдыхая воздух, ощущает его струю на кончике языка и произносит звук, похожий на шепелявое (межзубное) [с]. Затем логопед, слегка нажимает шпателем на распластанный передний край языка, затем поступательным движением отодвигает его за нижние резцы, и ребенок произносит звук [с] при данном положении языка. Когда установится правильное произношение звука [с] можно автоматизировать его в речи. Затем осуществляется дифференциация звуков [с] и [ш] (Павел М.).

Звук [з] ставится от звука [с], затем автоматизируется и дифференцируется со звуком [ж]. Постановка звука [ц] (Оксана К. , Саша Л.). Звук [ц] ставится от звуков [т] и [с].

Логопед просит ребенка повторять подряд звуки [т] и [с] - сначала в более медленном темпе, затем постепенно ускоряясь, добиваясь слитного перехода от звука [т] к [с] (те). Автоматизируется звук [ц], затем дифференцируются звуки [ц] и [ч]. Постановка звука [щ] (Оксана К.). Постановка осуществляется от звука [ш] или слога ась.

Логопед предлагает ученику произносить длительно смягченное ш (шьшь) или слог ась, и в это время подкладывает под передний край языка шпатель или зонд, кончик языка тянется к верхним альвеолам, вследствие чего получается звук шшь или [щ].

Автоматизируется звук [щ] в речи, затем дифференцируются звуки [щ] и [ч].

3) Коррекция нарушения группы соноров. Павел М. - р- л. Оксана К. - р- л. Саша Л. - р- л. Постановка звука [р].

Постановка звука [р] осуществляется от звука [з]. Добившись четкого и длительного произнесения ребенком верхнего алевярного [з], логопед предлагает произносить слоги, слова и предложения, которые содержат данный звук. Вместо вибранта [р] временно слышится проторный звук, близкий к [р], но без вибрации. Этот звук посредством тренировочных упражнений вводится в речь ребенка, постепенно он начинает приобретать элементы звучания [р] и в конце концов переходит в чистое, слегка вибрирующее [р]. Автоматизируется в речи, дифференцируется со звуком [л].

4) Коррекция искажения звуков. Павел М. - л (межзубное). Постановка звука [л]. Отрабатывается поднятие языка вверх за зубы с помощью звуков [т] или [д]. Потом переводится в за зубное положение звук [л]. Затем автоматизируется звук в слогах, словах, предложениях.

Нами были проведены коррекционные занятия с группой детей (в количестве 6 человек), которые имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи на фоне ЗПР. В ходе работы нами были использованы: речевые карты детей, речевой материал для автоматизации и дифференциации звуков в речи, перспективное планирование по коррекции письменной речи, обусловленное ФФН на фоне ЗПР, календарное планирование (использована книга Антонышевой А. Л. «Примерное календарное планирование занятий по коррекции НВ ОНР у младших школьников»).

Занятия по постановке, автоматизации и дифференциации звуков с учащимися проводились индивидуально. Занятия по коррекции письменной речи проводились с каждой подгруппой 3 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия составляла 40 минут.

После окончания формирующего эксперимента было проведено повторное логопедическое обследование, с целью выяснения продвижения детей и выяснения, кто нуждается из детей в продолжении занятий, а кто в них больше не нуждается. Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в следующем параграфе.

3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Итак, после окончания формирующего эксперимента было проведено повторное логопедическое обследование, с целью выявления динамики изменений в полученных результатах.

После обследования, нами были получены следующие результаты. Трех обучающихся можно выписать с логопедических занятий, устная речь без нарушений, в письменной речи специфических речевых ошибок не наблюдается.

Это обучающиеся 1 группы (Вова М. , Вера К. , Сергей Б.), которые имели ФФН по типу акустико-фонематической дислалии, нарушений письма, обусловленное ФФН на фоне ЗПР, актикулаторно-акустическую дисграфию. На выписке у учащихся наблюдаются следующие результаты:

Вова М. Стал более сознательно относиться к учебному процессу. На занятия ходит, проявляя желание. Внимание стало более устойчивым, произвольным. Увеличился объем запоминаемого им материала. Вова научился сравнивать предметы, слова. Стал общаться со всеми детьми класса, прислушиваться к мнению взрослых. Звуки [з], [г], [д], [з'], [г'], [д''] поставлены, автоматизированы и введены в самостоятельную речь. Проведена дифференциация звуков з - с, з' - с', г - к, г' - к', д - т, д' т'.

Сформировано фонематическое восприятие, фонематический и слоговой анализ и синтез. Стойких специфических ошибок на письме нет. Вера К. На занятиях стала проявлять активность, особенно в ходе игровых занятий. Легче происходит переключение с одного вида деятельности на другой. Внимание стало более произвольным. Научилась делать элементарные обобщения. [з], [ж], [г], [д], [з'], [ж'] [г'], [д'] поставлены, автоматизированы и введены в самостоятельную речь.

Сформулировано фонематическое восприятие, фонематический слоговой анализ и синтез. Стойких специфических ошибок на письме не наблюдается. Сергей Б. На занятиях проявляет активность, стал самостоятельным при выполнении письменных заданий. Проявляет интерес к учебной деятельности. Внимание стало более произвольным и устойчивым, увеличился объем запоминаемого им материала. Научился делать элементарные обобщения, сравнивать предметы. Звуки: [з], [д], [ж], [з'], [д'], поставлены, автоматизированы и введены в самостоятельную речь. Проведена дифференциация звуков з-с, ж-ш, д-ти букв з - с, ж - ш, д - т з' - с', д' - т'.

Сформировано фонематическое восприятие, фонематический и слоговой анализ и синтез. Стойких специфических ошибок на письме не наблюдается. Остальные учащиеся (Павел М. , Оксана К. , Саша Л.) оставлены для дальнейших занятий. Паша М. Поставлены, автоматизированы и введены в самостоятельную речь звуки [с], [з], [р], [л], [с'], [з'], [р-], [л'].

Проведена дифференциация звуков с - ш, с - ж; частичная дифференциация звуков р - л.

В письменной речи существуют ошибки на дифференциацию звуков р - л, на пропуски букв, слогов, перестановки.

Задачи на второй год обучения:

1. Формирование фонематического восприятия.
2. Дифференциация звуков р - л, р' - л', букв р - л.

3. Формирование языкового анализа и синтеза. 4. Коррекция недостатков психофизического развития.

Оксана К. Поставлены, автоматизированы и введены в самостоятельную речь звуки [щ], [ц], [р], [р'].

Проведена дифференциация звуков р - л, р' - л', частичная дифференциация ц-ч, щ-ч.

В письменной речи зафиксированы ошибки на дифференциацию ц-ч, ш - ч, существуют пропуски букв и слогов.

Задачи на второй этап обучения:

1. Формирование фонематического восприятия.
2. Дифференциация звуков ц - ч, щ -ч и букв ц - ч, щ - ч.
3. Формирование языкового анализа и синтеза.
4. Коррекция недостатков психофизического развития.

Саша Л. Поставлена, автоматизированы и введены в самостоятельную речь звуки [р], [р'], [ч].

Проведена частичная автоматизация звуков [з], [з']. Проведена дифференциация звуков ц - ч, р - л, р" - л'.

В письменной речи зафиксированы ошибки на дифференциацию з - ж; имеются пропуски, перестановки букв и слогов.

Обратимся к Рисунку 4.

Задачи на второй этап обучения.

1. Формирование фонематического восприятия.
2. Проведение полной автоматизации и введение в самостоятельную речь звуков [з],
3. Дифференциация звуков з - ж и букв з - ж.
4. Формирование языкового анализа и синтеза.
5. Коррекция недостатков психофизического развития.

В конце коррекционного обучения были получены следующие результаты.



Рисунок 4 – Динамика изменений в психическом развитии, Группа №1 (см. рисунок №2)

Павел М. Внимание стало более устойчиво, уровень концентрации внимания повышен, ребенок стал меньше отвлекаться. Увеличился запас знаний об окружающей среде. Научился делать элементарные обобщения. Стал больше уделять внимание общению со сверстниками. Сформировалось положительное отношение к учебной деятельности, появились любимые предметы (ритмика, физкультура, чтение). Стал активно участвовать в жизни класса. Проведена полная дифференциация звуков р - л, р' - л' и букв р - л. Сформировано фонематическое восприятие, фонематический и слоговой анализ и синтез. Стойких специфических ошибок на письме не зафиксировано.

Оксана К. Внимание стало более устойчиво, повышена концентрация внимания. Память характеризуется более высоким уровнем (по сравнению с первоначальным уровнем). Возросла скорость запоминания речевого материала, стала более произвольной. Овладела простейшими операциями обобщения, сравнения. В эмоциональном плане наблюдается устойчивость, стала больше общаться со сверстниками. Проведена полная

дифференциация звуков и букв ц - ч и щ - ч. Сформировано фонематическое восприятие, фонематический и слоговой анализ и синтез. Стойких специфических ошибок на письме не зафиксировано.

Саша Л. Внимание стало более устойчивым, ребенок меньше отвлекается, повысился уровень сосредоточенности, память стала более произвольной. Научился правильно сравнивать предметы. Стал более сознательно и с интересом относиться к учебной деятельности. Отношения со сверстниками улучшились, мальчик является лидером в классе среди сверстников. Оценка стала являться для него мотивацией в обучении.



Рисунок 5 – Динамика изменений в психическом развитии, Группа № 2 (см. рисунок № 3)

Проведена полная автоматизация и введение в самостоятельную речь звуков. Проведена дифференциация звуков з - ж и букв з - ж.

Сформировано фонематическое восприятие, фонематический и слоговой анализ и синтез. Стойких специфических ошибок на письме не наблюдается (Рисунок 6).



Рисунок 6 - Прогресс в результатах обеих групп в %, (см. рисунок № 1)

Таким образом, в ходе работы над данной проблемой мы провели углубленное психолого-педагогическое обследование детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на фоне ЗПР, подобрали методы и приемы для проведения коррекционной работы.

Можно сделать вывод по проведенной коррекционной работе о том, что результаты у обучающихся выявились положительные. Это значит, что наша коррекционная работа была спланирована правильно.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Для освоения каждого речевого расстройства применяются свои методы, соответствующие особенностям происхождения и проявления этих нарушений. Но вместе с тем, все применяемые в логопедии методы построены на основе нескольких основополагающих принципов, соблюдение которых необходимо в процессе преодоления любого нарушения речи, в том числе и фонетико-фонематического недоразвития речи. Принципы логопедической работы - это общие исходные положения, которые определяют деятельность логопеда и детей в процессе коррекции нарушений речи.

Логопедическое воздействие представляет собой педагогический процесс, в котором реализуется задачи корригирующего обучения и воспитания. В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается обще дидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, систематичности, последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности, индивидуального подхода.

Логопедическое воздействие опирается и на специальные принципы: этиопато-генетический (учета этиологии и механизмов речевого нарушения), системности и учета структуры речевого нарушения, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, развития, онтогенетический, учета личностных особенностей, использования обходного пути, формирование речевых навыков в условиях естественного речевого общения. При устранении речевых нарушений необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих их возникновение. Это внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы.

В ходе работы над данной проблемой мы изучили специальную литературу, провели углубленное психолого-педагогическое обследование

детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на фоне ЗПР, подобрали методы и приемы для проведения коррекционной работы.

Можно сделать вывод по проведенной коррекционной работе о том, что результаты у обучающихся выявились положительные. Это значит, что наша коррекционная работа была спланирована правильно.

Нами сделаны следующие выводы:

1. Нарушение письменной речи является вторичным, так как первичным является нарушение устной речи по типу фонетико-фонематического недоразвития. Протекает на фоне задержки психического развития.

2. Для того чтобы устранить нарушение письменной речи, необходимо сначала откорректировать устную речь.

3. К детям с ЗПР в ходе коррекционного обучения нужен особый подход, который будет обусловлен структурой не только речевого нарушения, но и задержкой психического развития.

4. При коррекции письменной речи у детей с ЗПР, необходимо подбирать специальные методы и приемы работы. Кроме того, в ходе работы по коррекции речи необходимо проводить работу и по развитию психических процессов.

5. Коррекционная работа с детьми, имеющими задержку психического развития, носит более длительный срок, чем с нормально развивающимися детьми, что также обусловлено структурой дефекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что развитие устной речи у детей с задержкой психического развития тесно связано с их психическим развитием и во многом определяет уровень развития познавательной деятельности и сформированности основных мыслительных процессов.

Формирование речевой функции у детей с ЗПР чаще всего происходит в замедленном темпе и сопровождается ее нарушениями.

Особенности речи детей с ЗПР раскрыты в работах многих исследователей, которые указывают на наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Развитие словаря в онтогенезе имеет свои особенности, закономерности и последовательность. Его формирование зависит от таких факторов как развитие мышления, развитие представлений ребенка об окружающей его среде, развитие памяти, внимания и других психических процессов.

Из-за недостаточности процессов восприятия, познавательной активности и аналитической деятельности у детей с задержкой психического развития отмечается бедность словарного запаса, резкое расхождение объемов пассивного и активного словаря, неточность в употреблении слов, несформированностью структурных значений слова, многочисленные вербальные парафразии, нарушение процесса организации семантических полей и т.д.

Во второй и третьей главе работы представлены результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции нарушений устной речи младших школьников с ЗПР.

Наше исследование осуществлялось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск,

Р. Казахстан). В нем принимали участие 6 младших школьников с ЗПР, имеющих нарушения речи.

В ходе работы нами был подобран и апробирован, соответственно с целью нашего исследования, диагностический комплекс. После переработки комплекса он был опробован на практике, и нами был проведен качественный и количественный анализ, который позволил нам выявить уровень сформированности словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ЗПР, и, значит, позволил сделать вывод об эффективности подобранного и переработанного нами комплекса.

Таким образом, мы провели углубленное психолого-педагогическое обследование детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на фоне ЗПР, подобрали методы и приемы для проведения коррекционной работы.

Результаты у обучающихся выявились положительные. Это значит, что наша коррекционная работа была спланирована правильно.

Заявленная нами ранее гипотеза, о том, что всесторонняя диагностика устной речи с последующим выявлением её уровня возможны с помощью диагностического комплекса, который направлен: на изучение объема пассивного словаря, выявление умения дифференцировать близкие понятия в словаре и умения классифицировать понятия, подтвердилась.

Применение диагностического комплекса предоставило нам целостную картину сформированности устной речи испытуемых. Таким образом, задачи, заявленные в работе, были успешно решены, а цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабкина, Н.В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина // Дефектология. - 2002. - № 5. - С.40 - 45. Бабкина, Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в различных условиях обучения [Текст] / Н.В. Бабкина // Дефектология. - 2003. - № 6. - С.46 - 50.
2. Баряева, Л.Б. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития (на модели обучения рассказыванию по картине) [Текст] / Л.Б. Баряева, И.Н. Лебедева // Логопедия. - 2005. - № 1. - С. 11 - 21.
3. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР [Текст] / Л.Н. Блинова. – М., 2002. – 430 с.
4. Борякова, Н.Ю. Исследование лексико-грамматического компонента языка у дошкольников с ЗПР [Текст] / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова // Логопедия. - 2005. - № 1. - С. 47 - 51.
5. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М.,1949. – 230 с.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М.,1961. – 160 с.
7. Голубева, Г.Г. Нарушение звукослоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Г. Г. Голубева // Логопедия. - 2004. - № 1(3). – С. 49 - 52.
8. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов ; В. П. Глухов, М. Н. Смирнова // Логопедия. - 2005. - № 3. - С. 13 - 24.
9. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Власовой Т.А. – М.,1984. – 256 с.

10. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе : пособие для учителя, логопеда, психолога, дефектолога [Текст] – М., 2005.
11. Дмитриева, Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 6. - С.11 - 17.
12. Зикеева, А. Г. Формирование сложных союзных конструкций у младших школьников с нарушениями развития [Текст] / А.Г. Зикеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 3. - С. 37 - 43.
13. Зорина, С.В. Нарушения формирования грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития [Текст] / С. В. Зорина // Логопедия. - 2005. - № 3. - С. 35 - 40.
14. Зорина, С.В. Коррекция нарушений грамматического строя речи у детей с ЗПР [Текст] / С.В. Зорина // Логопед в детском саду. - 2006. - № 3. - С. 27 - 31.
15. Киселёва, В. А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / В. А. Киселёва // Дефектология. - 2005. - № 6. - С. 41 -47.
16. Кондратьева, С.Ю. Комплексные занятия по обучению рассказыванию и формированию элементарных математических представлений у детей с задержкой психического развития [Текст] / С. Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. - 2005. - № 6. - С. 41 - 44.
17. Кондратьева, С.Ю. Развитие связной речи дошкольников с задержкой психического развития на модели обучения рассказыванию по картинке [Текст] / С. Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. - 2005. - №.1. - С. 31-33.

18. Коненкова, И.Д. Рекомендации к организации и содержанию изучения речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / И.Д. Коненкова // Коррекционная педагогика. – 2003. - № 2. - С. 51 - 61.
19. Крылова, Е.В. Развитие связной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Крылова Е.В., Колодовская Е.А. // Логопедия. - 2004. - № 1(3). - С. 41-48.
20. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР [Текст] / Р.И. Лалаева. – М., 2004. – 350 с.
21. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития [Текст] / П.Д. Лебедева – СПб., 2004. – 310 с.
22. Лебединский, Л.Л. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В.В. Лебединский. – М., 2003. – 180 с.
23. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. - М., 2007. – 210 с.
24. Максимова, Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии [Текст] / Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютин. – Ростов н / Дону, 2000. – 180 с.
25. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Мальцева // Дефектология. 1990. - № 6. - С.10-18.
26. Маршалкин, А.П. Специфика выполнения заданий модифицированной методики «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена детьми с пограничной умственной отсталостью [Текст] / Маршалкин А.П., Прокопьев А. А. // Специальное образование. - 2008. - № 11. - С. 41 - 47.
27. Морица, Е.Ю. Особенности самооценки у детей с ЗПР дошкольного возраста [Текст] / Е.Ю. Морица // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2005. - № 5. - С. 53 - 59.

28. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / Трофимова Н.М. [и др.]. – СПб., 2005. – 340 с.
29. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Текст] / Под ред. У.В. Ульенковой. – СПб., 2007. – 240 с.
30. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия [Текст] / сост. О.В. Защирина. – СПб., 2004. – 154 с.
31. Рахмакова, Г.Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с ЗПР [Текст] / Г.Н. Рахмакова. // Дефектология. - 1991. - № 2 – С. 42 – 50..
32. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст] / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – М., Академия педагогических наук РСФСР, 1963. – 200 с.
33. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя [Текст] / Е.С. Слепович. - Мн.: Нар. асвета, 1989.— 64 с.
34. Тригер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников в овладении грамматическим строем речи [Текст] / Р.Д. Тригер // Дефектология. 1987. № 5. - С.12- 17.
35. Трошин, О.В. Логопсихология: Учебное пособие [Текст] / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 240 с.
36. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст] / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М., 2005. – 300 с.
37. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова – М., 1990. – 250 с.
38. Ульенкова, У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] /

- Ульenkova У.В., Кисова В.В // Дефектология. - 2001.- № 1. - С. 26 -33.
39. Ульenkova, У.В. Изучение и формирование эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении [Текст] / Ульenkova У.В., Васильева Е. Н. // Дефектология. - 2001.- № 5. – С. 35 - 43.
40. Ульenkova, У.В. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития [Текст] / Ульenkova У.В., Кондратьева Н.П. // Дефектология. - 2004. - № 1. - С. 29 - 35.
41. Ульenkova, У.В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульenkova, Т.Н. Князева // Дефектология. - 2005. - № 2. - С.19 - 26.
42. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / М.Ф. Фомичева, 1989. – 250 с.
43. Чернышева, Е.А Проведение занятий по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. А. Чернышева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2002. - № 4. - С. 31 - 40.
44. Шамарина, Е.В. Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики [Текст] / Шамарина Е.В., Тарасова О.В. // Коррекционная педагогика. - 2004. - № 2(4). - С. 42 - 47.
45. Шамарина, Е. В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е. В. Шамарина, Е. Е. Чернухина // Коррекционная педагогика. - 2005. - № 4. - С. 26 - 33.
46. Шичанина, О. В. Некоторые особенности объяснения значения слова детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического

развития [Текст] / О. В. Шичанина // Дефектология. - 2008. - № 1. - С. 20-26.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Узнавание изображений на картинках

Цель: это задание позволяет определить объем пассивного словарного запаса ребенка. Задание проводится с каждым ребенком индивидуально. Задание заключается в узнавании ребенком предметов, действий или явлений, изображенных на картинках.

Экспериментальный материал: наборы картинок с изображением предметов, действий или явлений (трюмо, ананас, ястреб, панда, гольфы, дуршлаг, осина, жилет, кеды, болт, медуза, шмель, катер, ежевика, нарцисс, репа, плотник, трамвай, мука, садовник, гирлянда, рысь, спутник, берет, антилопа, пшено, антенна, мишень, горизонт, колпак). Экспериментальный материал подбирается с учетом возраста испытуемых.

Ход проведения: перед испытуемым по очереди выкладываются наборы картинок, экспериментатор называет какой-либо предмет, действие или явление и просит показать соответствующую картинку. Ответы фиксируются экспериментатором в бланке.

Инструкция: «Сегодня мы будем искать знакомые предметы, явления или действия на картинках, разложенных перед тобой. Посмотри внимательно на них и покажи, где нарисован (предмет, явление или действие)». Обработка и интерпретация результатов: в каждой группе картинок подсчитывается количество правильно указанных, каждый верный выбор оценивается в 1 балл. Отсутствие правильного выбора оценивается 0 баллов. Высшая оценка 30 баллов. 18

Различение близких по смыслу понятий

Цель: это задание направлено на выявление у испытуемого умения дифференцировать близкие по смыслу понятия.

Задание заключается в различении ребенком близких по смыслу понятий, обозначающие изображенные на картинках, предметы, явления или действия.

Экспериментальный материал: наборы картинок с изображениями сходных по смыслу понятий (шьет, вяжет, вышивает; стирает, моет, купает; пирожок, ватрушка, булка; портфель, рюкзак, сумка, кейс; стадо, стая). Экспериментальный материал подбирается с учетом возраста испытуемых.

Ход проведения: перед испытуемым по одному последовательно выкладываются наборы картинок, экспериментатор называет какой-либо предмет, действие или явление и просит показать соответствующую картинку. Ответы фиксируются экспериментатором в бланке.

Инструкция: «Сейчас я буду называть близкие по смыслу слова, а ты должен найти к ним соответствующие картинки. Посмотри внимательно на ряд картинок и покажи где (предмет, явление или действие)...» и так далее до конца ряда. Обработка и интерпретация результатов: в каждом наборе картинок подсчитывается количество правильно указанных, каждый верный выбор оценивается в 1 балл. Отсутствие правильного выбора оценивается 0 баллов. Высшая оценка 15 баллов.

Классификация понятий

Цель: это задание направлено на выявление умения классифицировать понятия по лексическим темам.

Задание заключается в обобщении ребенком картинок по названным экспериментатором группам. Например, подобрать картинки с изображением елочных игрушек.

Экспериментальный материал: наборы картинок с изображениями предметов различных лексических тем (профессии: маляр, парикмахер, балерина, стюардесса, машинист; инструменты: отвертка, плоскогубцы, гаечный ключ, ножовка, пила; елочные игрушки: гирлянда, шар, фонарик,

звезда, хлопушка; водный транспорт: лодка, катер, яхта, пароход, корабль; транспорт: легковая машина, грузовик, автобус троллейбус, трамвай; виды спорта: фигурное катание, плавание, лыжи, футбол, шахматы). Экспериментальный материал подбирается с учетом возраста испытуемых.

Ход проведения: экспериментатор называет поочередно понятия, обозначающие группы картинок и просит испытуемого отобрать соответствующие картинки. Выборы фиксируются экспериментатором в бланке ответов.

Инструкция: «Перед тобой разложены картинки, посмотри внимательно и выбери те, которые относятся к (понятие)» и так далее пока все группы не будут названы. Обработка и интерпретация результатов: в каждом задании подсчитывается количество правильно отобранных картинок, каждый верный ответ оценивается 1 баллом. Выбор неверный оценивается 0 баллов. Высшая оценка 30 баллов. После выполнения всех 3-х заданий, направленных на выявления пассивного словарного запаса, подсчитывается суммарный балл: 75-65 баллов 20 соответствует высокому уровню; 64-44 балла – среднему; менее 44 баллов – низкому уровню развития пассивного словарного запаса ребенка.