





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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

**Тема выпускной квалификационной работы**  
«Логопедическая помощь детям дошкольного возраста с задержкой  
психического развития в условиях инклюзивного образования»

**Выпускная квалификационная работа по направлению**  
**44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры**  
**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

75, 75 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите  
рекомендована/не рекомендована

от «12» 10 2023.

зав. кафедрой \_\_\_\_\_

(название кафедры)

ФИО

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-1

Батракова Светлана Сергеевна

Научный руководитель:

уч. степень, канд. пед. наук,

Доцент кафедры СПП и ПМ

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	9
1.1 Специфика логопедической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития в современном образовательном пространстве .....	9
1.2 Закономерности речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	14
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	26
1.4 Психолого-педагогические условия сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в инклюзивном образовании.....	35
Выводы по главе 1.....	42
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	44
2.1 Организация и содержание выявления нарушений речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	44
2.2 Особенности речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	51
Выводы по главе 2.....	61
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	63

3.1 Психолого-педагогические условия логопедической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития и их реализация в инклюзивном образовании .....	63
3.2 Анализ контрольного этапа эксперимента.....	79
Выводы по главе 3.....	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	93
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	103

## ВВЕДЕНИЕ

Совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка.

На сегодняшний день проблема инклюзивного образования является актуальной. Общество стало гуманней и детей данной категории стали называть «дети с особыми образовательными потребностями». С каждым годом количество детей с особыми образовательными потребностями увеличивается, и чтобы отвечать запросам общества, необходимо поддерживать культуру инклюзивного образования, реализовывать инклюзивную практику.

Перспективный и современный аспект рассмотрения вопроса о структуре речевого дефекта у детей с задержкой психического развития определяется тесной связью процессов развития речевой и познавательной деятельности ребенка, соотношением мышления и речи в процессе онтогенеза.

Дети с задержкой психического развития – многочисленная категория, разнородная по своему составу. В структуре отклоняющегося развития отмечаются как признаки органического нарушения центральной нервной системы, так и признаки ее функциональной незрелости. Вариативность отклонений в развитии воспитанников имеет широкий диапазон: от состояния, пограничного с умственной отсталостью – до «педагогической запущенности» или легких проявлений социальной дезадаптации. В связи с этим проблема логопедической помощи детям с задержкой психического развития стала одной из самых актуальных.

Интерес к изучению совершенствования организации логопедической помощи обусловлен рядом факторов. Речевые нарушения

остаются одной из наиболее распространенных проблем психофизического развития детей дошкольного и школьного возраста (Л.С. Волкова, Л.Р. Давидович, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Логопедическую помощь детям оказывают учреждения различного ведомственного подчинения, но их действия не всегда согласованы в работе. Это вызывает необходимость дальнейшего совершенствования логопедической помощи в направлении единого коррекционного пространства.

Большая распространенность нарушений речи у детей с задержкой психического развития вызывает необходимость определения путей и направлений логопедической помощи.

Вопросы логопедической помощи, соотношения мышления и речи, дифференциальной диагностики нарушений психического развития у детей с задержкой психического развития и других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, несмотря на имеющиеся исследования, продолжают оставаться актуальными.

Объект исследования: устная речь детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия организации логопедической помощи детям с задержкой психического развития в инклюзивном образовании.

Цель: теоретически обосновать, практически определить и экспериментально проверить эффективность создания психолого-педагогических условий логопедической работы в условиях инклюзивного образования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью магистерской диссертации определены следующие задачи исследования:

– проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования;

– выявить состояние устной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– определить условия логопедической работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования и оценить их эффективность.

Гипотеза исследования: положительной динамики при развитии устной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования можно достичь при соблюдении ряда психолого-педагогических условий:

– организация совместной деятельности различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач сопровождения: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя, педагога-психолога, музыкального работника, инструктора по физической культуре, родителей и др.;

– использование адаптированных образовательных программ и методов обучения и воспитания, учебных пособий и дидактических материалов.

Теоретико-методологической основой исследования является:

– положения о единстве обучения, развития и воспитания, общих закономерностях коррекционно-развивающего педагогического процесса и комплексном подходе как одном из основных принципов обучения и воспитания (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн и др.);

– положения о взаимоотношении биологических и социальных факторов в развитии ребенка, о структуре нарушений развития, первичных и вторичных дефектов (Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, С.Л. Рубинштейн и др.);

– общие и специфические закономерности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с

нормотипичными сверстниками (Н.Л. Белопольская, Е.Е. Дмитриева, В.В. Ткачева, и др.).

В работе использованы различные методы исследования.

Теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), статистическая обработка результатов исследования, обобщение экспериментальных данных. Диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития.

База исследования МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» дошкольное отделение Детский сад «Улыбка». Экспериментальная выборка. В экспериментальном исследовании приняли участие 5 детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическую значимость исследования определяют анализ и систематизация нейропсихологических, психологических и психолингвистических подходов к формированию психолого-педагогических условий сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в инклюзивном образовании, а также систематизация подходов к понятию и содержанию логопедической помощи.

Практическая значимость. Разработаны психолого-педагогические условия сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в инклюзивном обучении, которые могут быть использованы в работе специалистами.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Специфика логопедической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития в современном образовательном пространстве

Особую значимость в современной логопедии приобретают проблемы нарушений речи, когда они сопровождаются другими отклонениями психического развития. «В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является проблема нарушения речи и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, у детей с задержкой психического развития» [19].

Каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде требуется логопедическая помощь.

Логопедическая помощь – это вид медико-педагогической помощи, оказываемой лицам, страдающим расстройствами речи функционального или органического происхождения. Своевременные лечебно-коррекционные мероприятия позволяют ускорить развитие речи у детей или устранить ее приобретенные нарушения у взрослых, предупредить вторичные изменения интеллекта, обусловленные расстройствами речи [16; с. 90].

В настоящее время в ходе реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования (п.2.11.2), коррекционная работа направлена на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей, имеющих статус детей с ограниченными возможностями здоровья. Разностороннее развитие воспитанников осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных

особенностей, особых образовательных потребностей и социальной адаптации.

Учитель-логопед, работающий в условиях инклюзивного образования, учитывая специфику дефекта ребенка, работает в тесном взаимодействии с другими специалистами учреждения (учителем-дефектологом, музыкальным и физкультурным руководителями, врачами), родителями и воспитателями групп, регулярно информирует их о тех или иных проблемах, возникающих в процессе коррекционной работы [22].

Учитывая особенности развития ребенка с задержкой психического развития, целью логопедической работы является раннее выявление и преодоление отклонений в развитии речи детей дошкольного возраста.

Как пишет Е.А. Екжанова, задачи логопедической помощи, которые реализует учитель-логопед в ходе своей работы с детьми с задержкой психического развития в общеобразовательном детском саду [18]:

- осуществление диагностики речевого развития детей;
- социальная адаптация детей в коллективе;
- формирование коммуникативных способностей;
- формирование умения сотрудничать;
- осуществление необходимой коррекции нарушений речи детей;
- создание развивающей предметно-пространственной среды и условий для обогащенной, разнообразной деятельности детей;
- определение и реализация индивидуального маршрута коррекции и компенсации речевого дефекта с учетом его структуры, обусловленности, а также индивидуально личностных особенностей детей;
- организация взаимодействия всех субъектов коррекционно-образовательного процесса в реализации комплексного подхода при реабилитации детей с проблемами речевого развития;

– взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного, гармоничного развития детей, выработки компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

Специфика логопедической помощи так же базируется на основных принципах логопедической работы и подразумевает исходные положения, определяющие совместную работу учителя-логопеда и ребенка при коррекции речи.

В настоящее время выделяют несколько основных принципов логопедической помощи детям.

Принцип систематичности учитывает структуру различных дефектов, определяет ведущее нарушение и соотносит первичные и вторичные дефекты. Речь – это сложный психический процесс, поэтому даже при нарушении отдельных ее звеньев, как правило, нарушается вся речевая деятельность в целом. Это и определяет системный подход при устранении речевых расстройств.

Принцип дифференцированного подхода осуществляется с учетом этиологии нарушения, симптоматики, структуры речевых дефектов, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. В процессе логопедической работы важно учитывать уровень развития речи, особенности психических процессов, уровень познавательной деятельности.

Онтогенетический принцип, т. е. учитель-логопед должен учитывать развитие речи в онтогенезе, от простого к сложному. Исправлять звуки в речи ребенка нужно в той же последовательности, в какой они появились в процессе его развития.

Принцип естественного речевого общения предполагает различные ситуации, в которых оказывается ребенок. Окружение ребенка должно быть информировано о виде дефекта, о задачах, методах работы и тесно взаимодействовать с учителем-логопедом.

По мнению Е.А. Екжановой, ключевыми направлениями логопедической помощи детям с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении являются: диагностическое, коррекционное и развивающее. Также логопедическая работа включает в себя профилактическую и консультативную работу с педагогами и родителями, воспитывающих детей данной категории [18].

Организация и реализация логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в течение пятнадцати последних лет претерпели серьезные изменения, проявившиеся, в частности, в закрытии большого количества логопедических групп для детей с тяжелыми нарушениями речи и групп коррекционной направленности для детей с задержкой психического развития, в осуществлении логопедической работы преимущественно с детьми дошкольного возраста [42].

В нашей стране дети с нарушениями речи получают логопедическую помощь в учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты. Такая помощь реализуется в разных организационных формах.

В системе образования для детей с речевыми нарушениями функционируют: ясли-сады логопедического профиля; логопедические детские сады; группы для детей с нарушениями речи при детских садах общего типа; учебно-воспитательные комплексы (УВК) для детей с нарушением речи; школа для детей с нарушениями речи (V вида); логопедические пункты при детских садах общего типа; логопедические пункты при общеобразовательных школах.

К инновационным типам учреждений относятся центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи, представляющие собой модульную систему из нескольких блоков: диагностические группы, патронажные группы, группы для детей с разными формами речевых нарушений, группы логопедической поддержки для младших школьников и др.

Документально определена структура этих учреждений, содержание коррекционного и воспитательного воздействия. Предусмотрена преемственность, обеспечивающая при необходимости возможность перевода ребенка в другое учреждение, соответствующее уровню его общего и речевого развития [11].

Не рекомендуется направлять в данные учреждения умственно отсталых детей, детей со снижением слуха, зрения, с нарушением опорно-двигательного аппарата, психическими нарушениями и других. Желательно чтобы дети данной категории получали помощь в специальных учреждениях согласно ведущему дефекту, а также в стационарах, яслях, санаториях системы здравоохранения.

В системе здравоохранения для детей с нарушениями речи предусмотрены следующие структуры: логопедические кабинеты при детских поликлиниках; «речевые» стационары и полустационары при детских больницах, диспансерах, специализированных центрах медицинских институтов; детские санатории; сурдологические кабинеты; специализированные ясли и специализированные детские сады [18].

В этих учреждениях осуществляется всестороннее обследование детей, лечебные и профилактические мероприятия (по показаниям), интенсивный курс коррекционных занятий по индивидуальной программе в соответствии со спецификой нарушения (афазия, заикание, ринолалия, дизартрия, алалия, дислалия и др.).

Социальные учреждения, в которых оказывается логопедическая помощь детям, представлены центрами реабилитации.

Таким образом, логопедическую помощь ребенку с задержкой психического развития можно рассматривать как совместную деятельность родителей и педагогов в решении задач по устранению речевых нарушений. Дети с задержкой психического развития попадают в среду логопедической помощи, в специализированное дошкольное учреждение для детей с тяжелыми нарушениями речи.

## 1.2 Закономерности речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Исследователи относят задержку психического развития к «пограничной» форме дизонтогенеза. Л.Б. Баряева, Н.Ю. Борякова, Е.А. Екжанова, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова и др. отмечают, что для данного типа развития характерны замедленный темп созревания различных психических функций, гетерохронность проявлений отклонений развития, различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [22].

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, они не являются умственно отсталыми» [28]. Однако дети испытывают стойкие трудности в обучении. При этом в первую очередь специалисты обращают внимание на заметное отставание от сверстников в развитии у них познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы при относительно сохранных интеллектуальных способностях.

Этиология задержки психического развития преимущественно связывается с органической недостаточностью центральной нервной системы генетического характера, конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями и неблагоприятными условиями воспитания.

Описывая специфику развития детей с задержкой психического развития и оказание им логопедической помощи, специалисты отмечают, что по уровню развития познавательной деятельности, состоянию эмоционально-волевой сферы и характеру поведения дети с задержкой

психического развития значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Повышенная отвлекаемость (трудности сосредоточения и распределения внимания), сниженная способность опознавать предметы и явления окружающего мира из-за недостатков зрительного, слухового и пространственного восприятия, изъяны памяти (произвольного и произвольного запоминания) не позволяют этим детям получать и полноценно перерабатывать информацию, поступающую из внешнего мира.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер указывают на сниженную произвольную память у детей с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в обучении. Кроме того, у детей с задержкой психического развития длительное время не развивается способность использовать различные мнемонические приемы при запоминании; они длительное время не могут овладеть смысловыми приемами сохранения информации (классификацией заучиваемого материала, установлением смысловых связей между изучаемыми объектами и пр.); основной стратегией при запоминании у них является не кодирование информации (включение нового объекта в сложившуюся категориальную систему), а механическое повторение изучаемого материала без должного внимания к его смысловой стороне [23].

У детей с задержкой психического развития наблюдается как значительное отставание в развитии мыслительной деятельности, так и ее своеобразие. Специалисты, изучающие познавательную деятельность детей с задержкой психического развития, отмечают недостаточную по сравнению с нормой сформированность таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение. Анализ объектов у детей данной категории отличается меньшей полнотой, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Деятельность детей при анализе зрительно-воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, без

плана. Аналогичная картина обнаруживается при изучении процесса обобщения. Умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак является одним из существенных условий овладения понятиями в процессе обучения.

Процесс решения интеллектуальных задач зависит от эмоционально-волевых особенностей детей с задержкой психического развития. Часто дети с задержкой психического развития при ответе на вопрос называют неправильный, первый пришедший на ум ответ, даже в том случае, когда потенциально с такой задачей они могли бы справиться, т.е. аналитико-синтетические способности позволяют это сделать. Результаты исследований У.В. Ульенковой показали, что уровень сформированности саморегуляции у детей с задержкой психического развития намного ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них существенно хуже развит регуляторный компонент мыслительной деятельности: им трудно самостоятельно сосредоточиться на задаче, спланировать даже элементарные действия, проконтролировать правильность выполнения задания и адекватно оценить результат [22].

Особенности мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, память, внимание и др.) детей с задержкой психического развития детерминируют их речевую деятельность. Речевые нарушения детей данной категории обусловлены трудностями усвоения родного языка как кодовой системы. В речи это проявляется в виде стойких специфических ошибок: лексических, грамматических, фонетических.

При изучении особенностей развития речи детей с задержкой психического развития, многие ученые (Н.Ю. Борякова, Р. И. Лалаева, В. И. Лубовский, Е. С. Слепович, и др.) отмечали, что онтогенез речи детей с задержкой психического развития, в том числе и связной, проходит те же этапы становления, что и в норме, но из-за психоэмоциональных особенностей, он проходит в замедленном темпе. Так, в младшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития только

складывается переход к связной речи. К 3,5 - 4 годам дети пытаются составлять предложения из 2 - 3 слов, начинают пользоваться диалогической формой речи. Однако их речь сильно привязана к ситуации, преобладает экспрессивное изложение.

Современные представления о речевой деятельности базируются на системном подходе к организации психической функции. Отсюда следует, что различные нарушения в функционировании речевой деятельности сопровождаются рядом нарушений в развитии тех или иных психических функций и наоборот. На современном этапе развития науки есть ряд работ, посвященных сопоставительному изучению психических функций, в том числе и речи у детей с задержкой психического развития.

Рассмотрим далее речевые особенности детей.

#### 1. Артикуляционный аппарат

Дети с задержкой психического развития имеют различные отклонения в строении органов артикуляции:

- аномалии прикуса (прогнатия, прогения, передний открытый прикус);
- укорочение подъязычной связки;
- толстый массивный язык;
- высокое («готическое») или уплощенное твердое небо;
- дефекты строения зубного ряда.

Для большинства детей характерна недостаточность речевой моторики, что проявляется в напряжении мышц языка, трудностях удержания определенной позы языка, переключении органов артикуляции с одного положения на другое. Движения языка неточные. При смене артикуляционных укладов нарушается плавность переключения и последовательность движений [21].

Многие артикуляторные позы дети могут выполнить только по подражанию после нескольких попыток.

## 2. Звукопроизношение

Нарушение звукопроизношения у детей с задержкой психического развития носит полиморфный характер. Чаще всего бывают нарушены артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, сонорные.

Преобладающим видом нарушения звукопроизношения является смешение звуков, имеющих сложную артикуляцию и требующих тонких акустических дифференцировок (с - ш, з - ж, с - ч, с - щ, р - л). При этом смешение звуков имеет место в речевом потоке, в то время как при произношении отдельных слогов или слов этого может не наблюдаться [19].

Такого рода нарушение звукопроизношения может быть обусловлено общей вялостью артикуляции, что, как правило, является проявлением неврологической патологии – снижением тонуса артикуляционных мышц, а также нарушением фонематического восприятия и ослаблением контроля со стороны ребенка за артикуляцией звуков, когда основное внимание его сосредоточено на смысловой стороне высказывания. Осуществление одновременного контроля за несколькими действиями, сложная межанализаторная деятельность зрительного, слухового и тактильного анализаторов для детей с задержкой психического развития представляет значительную трудность.

Менее распространенными нарушениями звукопроизношения у детей с задержкой психического развития являются искажения (преимущественно межзубное произношение свистящих, а также велярное и увулярное произношение звука [р]), стойкие замены одного звука другим (чаще р → л, л → л', л → в, ш → с, ж → з). Наблюдается и отсутствие звука (чаще [р]).

## 3. Фонематическое восприятие

У детей с задержкой психического развития отмечается недостаточная сформированность фонематического восприятия. Дети испытывают затруднения при дифференциации звуков на слух, при этом

они плохо различают не только нарушенные в произношении звуки, но и некоторые правильно произносимые звуки: твердые - мягкие, звонкие - глухие согласные звуки [24].

Дети испытывают затруднения в удержании порядка и количества слогового ряда. Изменение характера предъявления речевого материала (дополнительное предъявление, замедление темпа воспроизведения) не улучшает качества воспроизведения. Дети повторяют два слога вместо трех или изменяют их последовательность.

#### 4. Звуковой анализ

Нарушение фонематического развития детей с задержкой психического развития проявляется в несформированности звукового анализа и синтеза. Это нарушение оказывается очень стойким, сохраняется в течение нескольких лет и вызывает в школе нарушения письма и чтения. Данные исследований показывают, что без целенаправленной коррекционной работы дети с задержкой психического развития не могут овладеть звуковым анализом слов.

Относительно возможным у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития представлено умение выделять начальный ударный гласный. Выделение первого согласного звука вызывает затруднения – дети часто выделяют не первый звук, а первый слог. Аналогичные трудности отмечаются при выделении конечного гласного звука. [24].

Наибольшую трудность у детей с задержкой психического развития вызывает анализ слога со стечением согласных. Наиболее типичной ошибкой является пропуск одной согласной из стечения.

Детям малодоступны такие задания, как определение количества и последовательности звуков в слове, установление позиционных соотношений звуков.

## 5. Лексика

Своеобразие словарного запаса и понимания речи связано у детей с задержкой психического развития с их интеллектуальной и эмоциональной незрелостью, со сниженной познавательной активностью. При задержке психического развития характерны следующие особенности словарного запаса:

- преобладание пассивного словаря над активным;
- ограниченность словарного запаса;
- затрудненная его активизация;
- неточное, недифференцированное, иногда и неадекватное употребление слов [16].

## 6. Предметный словарь

Страдает предметная соотнесенность слов – номинативная функция речи.

Дети не могут назвать воспринимаемый предмет, его свойства, особенности. Вместо этого они начинают описывать ситуацию или действие, с которыми связан данный предмет.

Значительные затруднения у детей с задержкой психического развития вызывает использование элементарных обобщающих понятий. Даже при наличии в пассивном словаре, нередко обобщающее понятие заменяется родовым, видовым или каким-либо конкретным понятием и, наоборот, в отношении некоторых предметов дети используют лишь обобщающие понятия – в их лексике отсутствуют названия конкретных видов рыб, грибов и т.д. [21]

## 7. Глагольный словарь

Дети с задержкой психического развития редко используют глаголы, обозначающие эмоциональные состояния (обрадовался, испугался, удивляется).

При вычленении слова-действия из предложения дети с задержкой психического развития называют не отдельное слово, а целое словосочетание, соединяя глагол с именем существительным или прилагательным [37].

#### 8. Качественный словарь

Дети с задержкой психического развития крайне ограниченно и не дифференцированно используют слова, обозначающие свойства и признаки предметов.

Чаще они используют прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки. Так, для описания цвета предметов используются названия основных цветов, а для обозначения величины предметов используют слова «большой» - «маленький» [32].

Крайне редко дети используют оценочные прилагательные: все положительные качества заменяют словом «хороший», а отрицательные качества – словом «плохой».

При подборе антонимов дети дошкольного возраста используют зачастую предложенные им прилагательные с отрицательной частицей «не».

Дети затрудняются также и в подборе слов синонимов, причем больше, чем в подборе антонимов. Ими допускаются следующие ошибки:

- использование вместо синонимов слов антонимов и слов с частицей «не» (радостный - печальный);
- употребление слов другой части речи.

У детей с задержкой психического развития период бурного словотворчества наступает к концу дошкольного возраста и сохраняется на первом и втором годах обучения в школе, в то время как обычное детское словотворчество охватывает период от 2 до 5 лет и к 5 - 6 годам угасает [30].

Создание неологизмов этими детьми показывает, что хотя и в поздние сроки, но они практически выделяют морфемы, правильно понимают смысловые значения корней и образуют слова, не выходя за границы грамматических закономерностей родного языка. Эти процессы отсутствуют у умственно отсталых детей.

#### 9. Грамматический строй речи

Исследования грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития выявили значительное недоразвитие процессов словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения.

Предложения, употребляемые детьми с задержкой психического развития, отличаются небольшой линейной протяженностью в 3-4 слова. При восприятии же более длинных предложений из 6-7 слов дети нарушают порядок слов, пропускают отдельные члены предложений, заменяют малознакомые слова, что связано с неполноценностью грамматического программирования [18].

#### 10. Словоизменение

У детей с задержкой психического развития не сформирована система предлогов языка – нарушенным является как понимание значения простых и сложных предлогов, так и их употребление. Дети допускают замены и семантически близких предлогов (на-в, в-из), и дальних (под-в, за-на, перед-на).

При задержке психического развития нарушено правильное оформление в экспрессивной речи грамматического значения множественности имен существительных, хотя в импрессивной речи большинством детей оно дифференцируется правильно. Большим количеством ошибок у детей с задержкой психического развития сопровождается употребление форм именительного и родительного падежей существительных множественного числа [36].

Характерными ошибками словоизменения глаголов и прилагательных у детей с задержкой психического развития являются:

- неточное употребление глаголов;
- нарушение дифференциации глаголов единственного и множественного числа;
- нарушение чередования в основе глагола;
- трудности согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Таким образом, парадигма форм словоизменения у детей с задержкой психического развития очень ограничена, недостаточно устойчива, характеризуется большим количеством смещений флексий [34].

#### 11. Словообразование

Характерными ошибками являются:

- среди трудностей словообразования уменьшительно-ласкательных существительных наиболее сформированными являются модели с использованием суффиксов -очк-, -ечк-, -ик-, -ек-, -чик-, -к-, а менее сформированными – с помощью суффиксов -ичк-, -ишк-, -ышк-, наибольшие трудности вызывает образование слов с помощью суффиксов -иц-, -ец-, -ц-;
- трудности словообразования названий детёнышей животных и птиц;
- трудности дифференциации глаголов совершенного, несовершенного вида, возвратных – невозвратных глаголов;
- трудности словообразования приставочных глаголов (улетает – вылетает, переходит – уходит, переливает – наливает);
- трудности образования относительных и притяжательных прилагательных. Дети используют ограниченное число суффиксов -н-, -ов-, -ев-. [12]

Следует отметить, что у детей с задержкой психического развития «чувство языковой нормы» находится на низком уровне и спонтанный процесс его развития осуществляется довольно медленно.

## 12. Связная речь

У детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи, а также основные этапы порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование).

Диалогическая речь – дети могут не отвечать на вопросы из-за слабого побуждения к речи, либо они дают мало развернутые ответы на вопросы взрослого, зачастую прекращают разговор, играть предпочитают молча, однако любое побуждение к дальнейшему общению приводит к увеличению объема высказываний. Часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями [16].

Монологическая речь – носит ситуативный характер, уровень сформированности монологической речи у детей с задержкой психического развития неодинаков. Однако у их большинства обнаруживаются существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации.

## 13. Пересказ

Пересказы являются наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с задержкой психического развития. Однако у них выявляются трудности и в этом виде связного рассказывания, а именно:

- небольшой объем текста;
- незначительное количество смысловых звеньев;
- нарушение связи между отдельными предложениями текста;
- наличие повторов, пауз.

#### 14. Составление рассказа по серии сюжетной картинок

Наличие серии сюжетных картинок активизирует речевую деятельность детей с задержкой психического развития. Однако дети быстро устают, отвлекаются, что отражается на качестве связных речевых высказываний. Рассказы детей с задержкой психического развития характеризуются:

- недостаточностью понимания связей между отдельными картинками, сложностью установления причин и следствия поступков изображенных персонажей, их мотивов,
- несоблюдением логической направленности рассказа;
- перечислительным способом передачи информации об объектах, картинок и их действиях [14].

#### 15. Составление рассказа по сюжетной картинке

Несмотря на максимальную помощь со стороны взрослого дети с задержкой психического развития затрудняются самостоятельно составлять связное описание картины. Их рассказы характеризуются:

- небольшим объёмом (чаще содержат простое перечисление изображенных на картинке объектов);
- отсутствием четкой программы реализации замысла высказывания;
- неполным раскрытием смысловой стороны ситуации, пространственных, причинно-следственных связей между отдельными компонентами ситуации (персонажами, объектами);
- фиксацией незначительных деталей, не имеющих значения для раскрытия смысла ситуации, наличием излишних повторов, случайных ассоциаций [19].

#### 16. Рассказывание на заданную тему

Самостоятельные рассказы на заданную тему особенно трудны для детей с задержкой психического развития. Характерные ошибки:

- многие дети отказываются от выполнения этих заданий, не зная, о чем говорить;
- в других случаях они ограничиваются лишь одной фразой;
- при составлении рассказа дети не используют свой личный опыт;
- воспроизводят серию отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями, которые характеризуются стихийностью, импульсивностью.

### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе возможностей. Это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. У рассматриваемой категории детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи. Они не являются умственно отсталыми. МКБ-10 объединяет детей с задержкой психического развития детей в группу «Дети с общими расстройствами психологического развития» (F84) [39].

У большинства детей с задержкой психического развития наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки мотивации и целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, сниженной работоспособности, энцефалопатических расстройств. В одних случаях у детей страдает работоспособность, в других произвольность в организации

и регуляции деятельности, а иногда и мотивационный компонент деятельности. У детей с задержкой психического развития часто наблюдаются инфантильные черты личности и социального поведения.

Патогенетической основой задержки психического развития является перенесенное органическое поражение центральной нервной системы, ее резидуально-органическая недостаточность или функциональная незрелость. У таких детей замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, своевременно не формируется их специализированное участие в реализации процессов восприятия, памяти, речи, мышления.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания детей с нарушением центральной нервной системы приводят к еще большему отставанию в развитии. Особое негативное влияние на развитие ребенка может оказывать ранняя социальная депривация [24].

Многообразие проявлений задержки психического развития обусловлено тем, что локализация, глубина, степень повреждений и незрелости структур мозга могут быть различными. Развитие ребенка с задержкой психического развития проходит на фоне сочетания дефицитарных функций или функционально незрелых с сохранными функциями.

Особенностью рассматриваемого нарушения развития является неравномерность (мозаичность) нарушений центральной нервной системы. Это приводит к парциальной недостаточности различных психических функций, а вторичные наслоения, чаще всего связанные с социальной ситуацией развития, еще более усиливают внутригрупповые различия.

В соответствии с классификацией К.С. Лебединской традиционно различают четыре основных варианта задержки психического развития [30].

Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический, психический и психофизический

инфантилизм). В данном варианте на первый план в структуре дефекта выходят черты эмоционально-личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Снижена мотивация в интеллектуальной деятельности, отмечается недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности.

Задержку психического развития соматогенного генеза у детей с хроническими соматическими заболеваниями характеризует явление стойкой физической и психической астении. Наиболее выраженным симптомом является повышенная утомляемость, истощаемость и низкая работоспособность.

Задержка психического развития психогенного генеза. Вследствие раннего органического поражения центральной нервной системы, особенно при длительном воздействии психотравмирующих факторов, могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка. Это приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, и даже к патологическому развитию личности. На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции. Дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, страдает поведенческая сфера [48].

Задержка церебрально-органического генеза. Этот вариант задержки психического развития, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее тяжелой и стойкой формой, при которой сочетаются черты незрелости и различные по степени тяжести повреждения ряда психических функций. Эта категория детей в первую очередь требует квалифицированного комплексного подхода при реализации воспитания, образования, коррекции. В зависимости от соотношения явлений эмоционально-личностной

незрелости и выраженной недостаточности познавательной деятельности внутри этого варианта И.Ф. Марковской выделены две группы детей. В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте развития в большей степени страдают звенья регуляции и контроля, при втором, звенья регуляции, контроля и программирования.

Этот вариант задержки психического развития характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах, незрелостью мыслительных процессов, недостаточностью целенаправленной интеллектуальной деятельности, ее быстрой истощаемостью, ограниченностью представлений об окружающем мире, чрезвычайно низкими уровнями общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности, преобладанием игровых интересов в сочетании с низким уровнем развития игровой деятельности.

И.И. Мамайчук выделяет четыре основные группы детей с задержкой психического развития [37]:

– дети с относительной сформированностью психических процессов, но сниженной познавательной активностью. В этой группе наиболее часто встречаются дети с задержкой психического развития вследствие психофизического инфантилизма и дети с соматогенной и психогенной формами задержки психического развития;

– дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности. Эту группу составляют дети с легкой формой задержки психического развития церебрально-органического генеза, с выраженной задержкой психического развития соматогенного происхождения и с осложненной формой психофизического инфантилизма;

– дети с выраженным нарушением интеллектуальной продуктивности, но с достаточной познавательной активностью. В эту группу входят дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, у которых наблюдается выраженная дефицитарность отдельных психических функций (памяти, внимания, гнозиса, праксиса);

– дети, для которых характерно сочетание низкого уровня интеллектуальной продуктивности и слабо выраженной познавательной активности. В эту группу входят дети с тяжелой формой задержки психического развития церебрально-органического генеза, обнаруживающие первичную дефицитность в развитии всех психических функций: внимания, памяти, гнозиса, праксиса и пр., а также недоразвитие ориентировочной основы деятельности, ее программирования, регуляции и контроля. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивно, слабо развита произвольная регуляция деятельности. Качественное своеобразие характерно для эмоционально-волевой сферы и поведения.

Таким образом, задержка психического развития – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой и моторной сфер.

Все перечисленные особенности обуславливают низкий уровень овладения детьми с задержкой психического развития коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельности.

В дошкольном возрасте проявления задержки психического развития становятся более выраженными. Недостаточная познавательная активность нередко сочетается с быстрой утомляемостью и истощаемостью. Дети с задержкой психического развития отличаются пониженной, по сравнению

с возрастной нормой, умственной работоспособностью, особенно при усложнении деятельности.

Отставание в развитии психомоторных функций, недостатки общей и мелкой моторики, проблемы с координацией и чувством ритма. Двигательные навыки и техника основных движений отстают от возрастных возможностей нормотипичных детей, страдают двигательные качества: быстрота, ловкость, точность, сила движений. Недостатки психомоторики проявляются в незрелости зрительной и слухомоторной координации, произвольной регуляции движений, недостатках моторной памяти, пространственной организации движений [27].

Недостаточность объема, обобщенности, предметности и целостности восприятия негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций и проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

Более низкая способность, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептивной информации, приводит к тому, что в воспринимаемом объекте дети выделяют гораздо меньше признаков.

Многие стороны объекта, данного в непривычном ракурсе (например, в перевернутом виде), дети могут не узнать, они с трудом выделяют объект из фона. Выражены трудности при восприятии объектов через осязание: удлиняется время узнавания осязаемой фигуры, есть трудности обобщения осязательных сигналов, словесного и графического отображения предметов [9].

У детей с другими формами задержки психического развития выраженной недостаточности сенсорно-перцептивных функций не обнаруживается. У них наблюдаются эмоционально-волевая незрелость, снижение познавательной активности, слабость произвольной регуляции поведения, недоразвитие и качественное своеобразие игровой деятельности.

Дети с задержкой психического развития испытывают большие трудности при выделении общих, существенных признаков в группе предметов, абстрагировании от несущественных признаков, при переключении с одного основания классификации на другой, при обобщении. Незрелость мыслительных операций сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления и трудностях формирования словесно-логического мышления. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи и отношения, усваивать обобщающие понятия. При нормальном темпе психического развития дети дошкольного возраста способны строить простые умозаключения, могут осуществлять мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления (его конкретно-понятийных форм). Незрелость функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) обуславливает бедный запас конкретных знаний, затрудненность процесса обобщения знаний, скудное содержание понятий. У детей с задержкой психического развития часто затруднен анализ и синтез ситуации [14].

Незрелость мыслительных операций, необходимость большего, чем в норме, количества времени для приема и переработки информации, несформированность антиципирующего анализа выражается в неумении предвидеть результаты действий как своих, так и чужих, особенно если при этом задача требует выявления причинно-следственных связей и построения на этой основе программы событий.

Сниженный темп формирования мнестической деятельности, низкая продуктивность и прочность запоминания, особенно на уровне слухоречевой памяти, отрицательно сказывается на усвоении получаемой информации [32].

Отмечаются недостатки всех свойств внимания: неустойчивость, трудности концентрации и его распределения, сужение объема. Задерживается формирование такого интегративного качества, как саморегуляция, что негативно сказывается на успешности ребенка при освоении образовательной программы.

Эмоциональная сфера у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития подчиняется общим законам развития, имеющим место в раннем онтогенезе. Однако сфера социальных эмоций в условиях стихийного формирования не соответствует потенциальным возрастным возможностям [31].

Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дети не всегда соблюдают дистанцию с взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, или, наоборот, отказываются от контакта и сотрудничества. Трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками. Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной. Отмечается меньшая предрасположенность детей к включению в свой опыт социокультурных образцов поведения, тенденция избегать сложных форм поведения. У детей с психическим инфантилизмом, психогенной и соматогенной формой задержки психического развития наблюдаются нарушения поведения, проявляющиеся в повышенной аффектации, снижении самоконтроля, наличии характерных поведенческих реакций.

Задержка в развитии и своеобразии игровой деятельности. У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности: снижена игровая мотивация, с трудом формируется игровой замысел, сюжеты игр бедны, примитивны, ролевое поведение неустойчивое, возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом.

Содержательная сторона игры бедна из-за недостаточности знаний и представлений об окружающем мире. Игра не развита как совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Они реже используют предметы-заместители, почти не проявляют творчества, чаще предпочитают подвижные игры, свойственные младшему возрасту, при этом затрудняются в соблюдении правил. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняет формирование внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения, таким образом, своевременно не складываются предпосылки для перехода к более сложной – учебной деятельности [37].

Таблица 1.1 – Общая психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития дошкольного возраста

Психический процесс	Особенности протекания психического процесса у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста
Восприятие	Восприятие фрагментарное и нецеленаправленное. Скорость выполнения перцептивных операций значительно снижена. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития испытывают сложности при выполнении заданий по образцу, затруднена ориентировка в пространстве.
Внимание	В связи с низкой работоспособностью и быстрой истощаемостью внимание детей неустойчиво, они плохо концентрируются, часто отвлекаются. Действуют импульсивно, с трудом переключаются с одного задания на другое.
Мышление	У детей рассматриваемой группы наблюдается отставание всех видов мышления. В большей степени развито наглядно-действенное мышление. Затруднены главные мыслительные операции: анализ, обобщение, сравнение. Дети, выполняют задания, не задумываясь. Часто не могут применить полученные ранее знания для решения новых задач. С большим трудом классифицируют и сравнивают предметы.
Память	Память менее точна, чем у нормально развивающихся дошкольников, значительно снижен объем и прочность запоминания. В большей степени страдает вербальная память.
Речь	У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития происходит значительное отставание в развитии речи. Словарный запас беден, грамматический строй речи недостаточно сформирован, обнаруживаются дефекты звукопроизношения, присущи недостатки фонематического слуха.
Эмоции и поведение	Нередко дети данной категории отличаются повышенной тревожностью. Возможны вспышки гнева и агрессии. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития болезненно реагируют на неудачи. В общении с взрослыми и сверстниками активности обычно не проявляют, предпочитают играть в одиночестве. Детям свойственны резкие перепады настроения, зачастую они бывают капризными и эгоистичными.

Для дошкольников с задержкой психического развития характерна неоднородность нарушенных и сохранных звеньев в структуре

психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. В отсутствие своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу, дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с задержкой психического развития в коммуникативном, регулятивном, познавательном, личностном компонентах. А именно на этих компонентах основано формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС. Важнейшей задачей является формирование этого функционального базиса для достижения целевых ориентиров дошкольного образования и формирования полноценной готовности к началу школьного обучения [30].

#### 1.4 Психолого-педагогические условия сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в инклюзивном образовании

Теоретическими основами инклюзивного обучения и воспитания детей с нарушениями речи в нашей стране послужили концепции интегрированного и инклюзивного образования Н.Н. Малофеева, Э.К. Наберушкиной, концепции коррекционного обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной и др. А также концептуальные положения о необходимости включения каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательное

пространство, закрепленные в Конвенции о правах ребенка; концептуальные положения Саламанской декларации об образовании лиц с особыми образовательными потребностями 1994 года.

Корректно организованный инклюзивный процесс дошкольного образования существенно снизит процент детей с тяжелыми нарушениями речи в школьном возрасте.

Инклюзивное образование ставит перед собой задачу создания комфортных условий для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, в соответствии с чем, появляется необходимость совершенствования качества психолого-педагогических условий образования и воспитания детей с задержкой психического развития.

Создание психолого-педагогических условий для детей с задержкой психического развития позволяет развивать высшие психические процессы, моторную сферу, связную речь, а также формирует благоприятный эмоциональный фон, развивает эмоциональные процессы ребенка и восприятие.

Создание положительных условий включения детей с задержкой психического развития в образовательное пространство в условиях инклюзивного образования предусматривает помощь в социальной адаптации детей, развитии коммуникативных умений и организации психологически – безопасной и эмоционально положительной образовательной среды. Грамотность специалиста в инклюзивном образовательном пространстве содействует маршруту обучения и воспитания, а также способствует раскрытию потенциальных возможностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья [24].

В ФГОС ДО отмечается, что коррекционная работа в группах комбинированной и компенсирующей направленности, а также в условиях инклюзивного образования, должна учитывать особенности развития и

особые образовательные потребности и возможности каждой категории детей.

С.Г. Шевченко отмечает, что в концепции коррекционного обучения и воспитания должны взаимодействовать лечебно-профилактическое, диагностико-консультативное, учебно-воспитательное и социально-трудовое направления. При некоторых типах и степенях задержки психического развития целесообразно специализированное обучение, но мы полагаем, что при интегрированной системе образования дети дошкольного возраста с задержкой психического развития, неотягощенной нарушением мозговых структур, будут более продуктивны результаты комплексного психолого-педагогического сопровождения детей, включающего: диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативно-просветительскую работу [3].

Л.С. Маркова, С.Г. Шевченко и Д.Б. Эльконин охарактеризовали содержание коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, в основе которой лежит игровая деятельность как ведущий вид деятельности для данного возраста. Несформированность навыков игровой деятельности существенно влияет на замедление развития всех сфер личности ребенка.

Е.С. Слепович обращает внимание на то, что для нормально развивающегося ребенка и ребенка с замедлением развития игровая деятельность является основной формой коррекции, обеспечивая устранение последствий различных психологических травм, развитие всех сфер личности.

Е.А. Екжанова, Л.С. Маркова, С.Г. Шевченко, Т.Г. Неретина, У.В. Ульенкова разработали адаптированные образовательные программы для детей с задержкой психического развития с использованием приемов развития изобразительной деятельности.

В современной дошкольной педагогике разработаны показатели общей и специальной готовности детей к обучению в школе [14]; введены

специальные пропедевтические программы по подготовке детей с задержкой психического развития к обучению. Все этапы подготовки детей к школе при коррекционно-развивающем сопровождении развивают мелкую моторику, восприятие, все виды мышления дошкольника и формируют мыслительную деятельность [38].

Наряду с этим используются авторские программы формирования саморегуляции, как компонента способности к обучению. Такая программа у Е.Б. Аксеновой, развития коммуникативных способностей для успешной социализации детей дошкольного возраста у Е.Е. Дмитриевой и коррекция нравственного развития и поведения Г.И. Ефремовой.

В процессе психолого-педагогического сопровождения следует обратить внимание не на содержательную сторону, а на процессуальную сторону организации познавательной деятельности, так как ребенок с минимальными проявлениями задержки психического развития может усвоить программу обучения и воспитания детей, разработанную для нормально развивающихся детей. Так, Л.С. Маркова предлагает оригинальный подход к выстраиванию коррекционной образовательной среды как целостной системы специального обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. С целью создания условий для эффективной коррекционно-развивающей работы предполагается работа по повышению профессиональной компетентности педагогических кадров в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, мероприятия по гуманизации образовательной среды, совершенствованию содержания и технологий коррекционно-развивающего обучения и воспитания, апробация новых форм работы с родителями.

Первоначально необходима организация щадящего режима дня, занятий с детьми с задержкой психического развития. Следует чередовать психические нагрузки, отдых с адекватным двигательным режимом. Воспитателям важно следить за наступлением утомления ребенка:

– в психофизическом состоянии: частота заболеваемости, бледность или покраснение кожи как проявление вегетососудистых реакций, вялость или повышенная раздражительность, плаксивость, агрессивность и др.;

– в моторике - нарушение координации, вялость или повышенная активность движений с признаками повышенного возбуждения;

– в когнитивной сфере - ухудшение концентрации внимания, снижение активности в интеллектуальной деятельности [24].

Особое внимание следует уделить развитию когнитивно-эмоциональной сферы и мелкой моторики детей в процессе физкультурной деятельности. В процессе занятий физкультурной деятельностью активные движения стимулируют созревание нервной системы и деятельность участков головного мозга, связанных с движениями, что позитивно влияет на когнитивное развитие ребенка. В свою очередь взаимосвязь физического и когнитивного развития дошкольника средствами физкультурной деятельности способствует совершенствованию движений ребенка, что дает уверенность в своих силах, позволяет позитивно влиять на эмоциональный тонус ребенка, развитие воли, навыков планирования и самоконтроля [5].

Изобразительная деятельность, конструирование развивают мыслительную деятельность ребенка, его воображение, способствуют снятию психоэмоционального напряжения. В связи с этим, рационально использовать приемы развития изобразительной деятельности детей с задержкой психического развития (Е.А. Екжанова, Л.С. Маркова, Т.Г. Неретина, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.). В психокоррекционной работе особое внимание уделяется методам арт-терапии (терапии с использованием искусства). Включение элементов музыкальной терапии, рисуночной терапии, танцевальной терапии, драматизации в организацию

занятий по изобразительной деятельности, музыки, ритмики. Это способствует совершенствованию программ и технологий работы с детьми с задержкой психического развития.

Рекомендации Л. Бродвея, Б.А. Хил по мультисенсорному развитию детей с различными особенностями восприятия помогут повысить качество коррекционно-развивающей работы с дошкольниками. Ученые предлагают комплекс упражнений для мультисенсорного развития, начиная с младенческого возраста. Расширяется поле освоения информации, качество развития восприятия. Мы предполагаем, что у детей с задержкой психического развития, особенно раннее развитие, которых осуществлялось в неблагоприятных психолого-педагогических условиях, обработка информации идет медленнее, чем у нормально развивающихся детей. Именно данные причины служат у некоторых детей пусковым механизмом снижения мотивации к познавательной деятельности в сочетании с опытом неудач в различных видах деятельности и общения с окружающими. В данном случае эффективны игры Монтессори на развитие сенсорной сферы, а также упражнения В. Штрайсмайера, А. В. Семенович и других. Следует уделить внимание использованию всех каналов получения информации: визуальному, аудиальному, двигательнo-осозательному в процессе различных занятий. Мультисенсорное стимулирование работы различных участков головного мозга послужит предпосылкой для развития разных форм мышления, существенно интенсифицирует развитие познавательной, интеллектуальной сфер личности [12].

Особо значима роль педагога-психолога в дошкольном учреждении, которая заключается не только в организации коррекционно - развивающих занятий. Диагностическое направление включает скрининг и комплексную диагностику детей с задержкой психического развития. При этом успешно используются авторские методики диагностики

формирования мыслительной деятельности, формирования общей способности к учению детей 6-7 лет У.В. Ульенковой.

О.В. Лебедева утверждает, что необходима также педагогическая диагностика изучения индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

С.Г. Шевченко, А.Д. Вильшанский особое внимание уделяют взаимодействию педагога-психолога с другими специалистами: учителем-дефектологом, учителем-логопедом, музыкальным работником, педагогом по физической культуре, воспитателями, медработниками. Коллегиальное обсуждение развития детей с задержкой психического развития позволяет выработать единые гуманистические подходы к обучению и воспитанию детей в процессе адаптации и на протяжении всего дошкольного образования, основываясь на знании их индивидуальных особенностей [31].

При реализации психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного дошкольного образования необходимо учитывать следующее:

- из-за недостаточного развития словесно-логического мышления с детьми дошкольного возраста в работе следует больше использовать наглядность, чем словесные инструкции;
- продолжительность и интенсивность психической нагрузки на ребенка учитывает особенности развития ребенка;
- в практику работы включаются специальные коррекционно - развивающие занятия на развитие познавательной сферы и мультисенсорное развитие с учетом особенностей когнитивного развития;
- систематическое включение в физкультурную деятельность детей коррекционных мероприятий по формированию пространственных представлений, развитию внимания, памяти, мыслительных операций и воображения;

- реализация здоровьесберегающих развивающих технологий во время образовательной деятельности детей с задержкой психического развития: специфические виды оздоровительных гимнастик: дыхательная, психогимнастика, кинезиологические упражнения;
- педагог формирует комфортные, партнерские взаимоотношения, центрированные на ребенке, учит ребенка кооперативному взаимодействию в детском коллективе, что чрезвычайно важно для адаптации и социализации ребенка;
- взаимодействие семьи и дошкольного образовательного учреждения предполагает работу с родителями по повышению педагогической и психологической культуры воспитания детей с задержкой психического развития в семье.

#### Выводы по главе 1

Ключевыми направлениями логопедической помощи детям с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении являются: диагностическое, коррекционное и развивающее. Также логопедическая работа включает в себя профилактическую и консультативную работу с педагогами и родителями, воспитывающих детей данной категории.

Логопедическую помощь ребенку с задержкой психического развития можно рассматривать как комплексную технологию помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач устранения речевых нарушений развития.

Речевые нарушения детей с задержкой психического развития, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с задержкой психического развития это проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических,

грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

Задержка психического развития – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой и моторной сфер. Все перечисленные особенности обуславливают низкий уровень овладения детьми с задержкой психического развития коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем - учебной деятельностью.

Для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития характерна неоднородность нарушенных и сохраненных звеньев в структуре психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. В отсутствие своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу, дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Реализация психолого-педагогических условий инклюзивного образования осуществляется посредством тесного сотрудничества учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального работника, педагога по физической культуре, воспитателя, профильных специалистов, медицинских работников и родителей, так как целенаправленное взаимодействие всех участников психолого-педагогического сопровождения положительно влияет на результат коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития.

## **ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

2.1 Организация и содержание выявления нарушений речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальное исследование проходило на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска».

В МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», дошкольное отделение Детский сад «Улыбка», реализовываются:

- адаптированная общеобразовательная программа для детей с задержкой психического развития (с 4 до 7 лет);
- адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжёлым нарушением речи (с 5 до 7 лет).

Выборку составили 5 детей 6 - 7 лет, посещающие коррекционную группу для детей с задержкой психического развития. 3 девочки и 2 мальчика, все дети имеют диагноз задержка психического развития.

Цель исследования – выявление особенностей речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

- подбор методик для решения поставленных задач;
- организация исследования, подбор испытуемых для участия в исследовании;
- обработка полученных результатов и интерпретация.

Диагностические процедуры были запланированы на первую половину дня, так как в более раннее или более позднее время общая работоспособность детей снижается.

Работа была основана на принципах:

- единства диагностики и коррекции отклонений;
- нормативности развития;
- системности и единства коррекции развития;
- индивидуального подхода.

На констатирующем этапе эксперимента было изучено состояние речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для исследования состояния речевой функции детей с задержкой психического развития мы использовали несколько методик.

Первая методика исследования – это методика нейропсихологической диагностики А.В. Семенович (Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте) [64].

Вторая методика – «Психолингвистическое изучение нарушений речи» З. А. Репиной (Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов) [46].

Рассмотрим подробнее каждую из методик.

Методика А.В. Семенович включает исследование нескольких сторон речи.

Цель – исследовать особенности речевого развития детей с задержкой психического развития.

Оборудование: раздаточный материал, канцелярские принадлежности.

Инструкции: даны к каждому заданию.

1. Автоматизированная речь.

Ребенка просят перечислить дни недели, времена года, посчитать от 1 до 10, назвать свой адрес, имя мамы, папы, бабушки и т. п.

2. Фонематический слух.

И.: «Повторяй за мной: б-п, д-т, з-с и т.п.; ба-па, ра-ла, да-та-да; ба-бу-бо; дочка - точка, бочка - почка, коза - коса...»

Ребенок повторяет каждый раз вслед за экспериментатором.

Ребенка просят показать: «мяч - меч», «кость - гроздь - гвоздь», «крыса - крыша»; части тела: «бровь», «ухо - рот», «плечо - локоть - глаз» и т.п.

Дополнительную информацию о состоянии данного и следующего звеньев речевой функции можно получить из речи ребенка (литеральные парафазии, неправильные ударения, новообразования и т. п.), в письме и чтении.

### 3. Речевая артикуляция и кинетика.

И.: «Повторяй за мной: б-м, д-л-н, г-к-х; слон - стол - стон, би-ба-бо, бо-би-ба; дом - том, кора - гора, меч - печь; половник - полковник, полковник – поклонник...».

### 4. Номинативные процессы.

«Что это такое? Как это называется?» Ребенка просят назвать части тела, цвета и предметы. Сначала по одному, затем два и три. Части тела можно показать на нем, на себе и на картинке. Используются любые изображения, действия, качества.

Дополнительную информацию даст констатация характерных поисков слова, вербальных парафазии в спонтанной речи, при изложении сюжета картин и т.д.

### 5. Понимание логико-грамматических («квазипространственных») конструкций.

Ребенка просят показать: «бочку за ящиком», «перед бочкой ящик», «в ящике бочку» и т.д.

Предлагается показать кисточку карандашом, положить ручку справа (слева, под, над) от тетради, карандаш в книгу; держать ручку над головой (слева, сзади и т.д.).

Ребенок решает задачу: «Колю ударил Петя. Кто драчун?» и т. п.

И.: «Правильно ли я говорю: за летом осень; перед весной лето; облако под землей, над деревом трава?» Здесь верные грамматические

конструкции обязательно должны чередоваться с неправильными конструкциями.

#### б. Построение самостоятельного речевого высказывания.

Этот аспект речевой функции оценивается по уровню продуктивности спонтанной речи ребенка в беседе, при описании сюжетных картин. Учитывается, насколько он способен к разворачиванию собственной речевой активности или же его речь носит репродуктивную форму, т.е. выстраивается как ответы на ваши вопросы.

Оценивая детей по данной методике, мы за основу брали скорость выполнения задания ребенком и успешное выполнение ребенком задания.

Высокие баллы получили те, кто быстро и успешно выполнил задания. Перечислил дни недели, времена года, сосчитал требуемые диапазон, сумел повторить за педагогом заданные звуки, слоги, показал требуемые картинки и смог построить речевое высказывание

Средние баллы получили те, кто справился с заданием наполовину.

Низкие баллы получили те, кто не смог справиться с заданиями или выполнял их слишком медленно.

Следующая методика – изучение речи по З. А. Репиной включает несколько частей.

Цель – исследовать особенности речевого развития детей с задержкой психического развития.

Оборудование: раздаточный материал.

Инструкции: даны к каждому заданию.

Мы адаптировали методы и приемы З. А. Репиной под специфику развития детей с задержкой психического развития и выделили несколько блоков:

- исследование грамматического структурирования;
- исследование словообразования;
- исследование словарного запаса.

Рассмотрим данную методику подробнее.

### 1. Исследование грамматического структурирования

Составление предложений по сюжетной картинке. Материалом исследования служат: сюжетные картинки, дающие возможность структурирования различных типов высказываний:

- субъект-предикат (бабочка летит, бабочка сидит, мишка спит);
- субъект-предикат-объект (мама несет корзину);
- субъект-предикат-объект-объект (бабушка купила внучке платье, девочка дает собаке кость) и т. д.

Исследование проводится поэтапно.

Первый этап. Ребенку предлагается картинка и даётся задание: «Придумай предложение по этой картинке». Если ребенок не сможет придумать предложение исследуемой структуры, переходят ко второму этапу.

Второй этап. Ребенок выполняет задание с опорой на внешние действия.

Ребенку предлагается картинка и даётся задание: «Я загадаю предложение, покажу тебе на картинке, а вслух не скажу. А ты отгадай, какое предложение я придумала». Далее экспериментатор показывает указкой на субъект, предикат, объекты, и задаёт вопрос: «Какое предложение я придумала?»

Если ребенок не может выполнить задание, переходят к третьему этапу.

Третий этап. Ребенку предлагается картинка, под которой, с помощью фишек, выкладывается линейная схема предложения. Дается задание: придумать предложение, в котором столько же слов, сколько фишек.

## 2. Исследование словообразования

Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Материалом исследования служат вещи и парные картинки, изображающие большие и маленькие предметы (стол/столик, ковер/коврик, кукла/куколка, окно/окошечко, ложка/ложечка, кровать/кроватька, машина/машинка, корзина/корзиночка, кружка/кружечка, шкаф/шкафчик и т.д.); животных и их детенышей (гусь/гусенок, утка/утенок, птица/птенчик, кошка/котенок, слон/слоненок, лиса/лисенок и т. д.).

Перед ребенком выкладываются:

– парные картинки, изображающие большие и маленькие предметы, и дается задание: «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие. Например, я скажу «шар», а ты «шарик»;

– парные картинки, изображающие животных и их детенышей, и дается задание: «Я буду говорить про взрослых животных, а ты - про их детенышей. Например, я скажу «слон», а ты «слоненок».

Образование относительных прилагательных от существительных.

Материалом исследования служат вещи и предметные картинки (стол, стул, шапка, шуба, шарф, ножницы, мяч, ключ, снеговик, сумка, труба) подушка, одеяло, платье, чайник и т. д.)

Перед ребенком выкладываются вещи или предметные картинки и даются задания: «Скажи из чего сделан стул?» (из дерева); «Значит, какой он?» (деревянный); «Из чего сделаны стулья?» (из дерева); «Значит, какие они?» (деревянные); «Скажи, из чего сшита шапка?» (из меха); «Значит, какая она?» (меховая); «Из чего сшиты шапки?» (из меха); «Значит, какие они?» (меховые).

Материалом исследования служат предметы и предметные картинки.

Перед ребенком выкладываются предметы или предметные картинки и даются задания: «Скажи, как называется веник из березы? Какой он?»

(березовый); «Как называются листья березы? Какие они?» (березовые); «Скажи, как называется варенье из малины? Какое оно?» (малиновое).

Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ.

Материалом исследования служат сюжетные картинки, изображающие различные действия (птичка прилетела, улетела, залетела, подлетела; дети входят, дети выходят, мальчик открывает дверь, мальчик закрывает дверь и т. д.)

Перед ребенком выкладываются:

– картинки, изображающие действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными приставками (воробей прилетел, воробей залетел в клетку, воробей улетел, воробей подлетел к клетке). Экспериментатор показывает одну из картинок и задает вопрос: «Что сделал воробей?» (прилетел, влетел, улетел, подлетел);

– парные картинки, изображающие различные действия, выраженные глаголами, с одинаковой глагольной основой, но с различными приставками (девочка открывает дверь, девочка закрывает дверь, Оля наливает воду, Оля выливает воду.). Экспериментатор показывает одну из картинок и задает вопросы: «Что делает девочка?», «Что делает Оля?»

Образование сложных слов

Из двух слов образовать одно (сено косить - сенокосилка).

Оценивается:

- особенности операций отбора и актуализации лексики;
- особенности формирования функции словообразования и словоизменения;
- правильность и способ выполнения задания (самостоятельно, с некоторой помощью, только с помощью экспериментатора).

3. Исследование словарного запаса

Для изучения словарного запаса ребенка можно использовать различные приемы.

Называние предметов. Материалом исследования служит картинный материал, подобранный:

– по тематическому признаку (части тела, игрушки, овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, домашние и дикие животные, мебель, транспорт и т. д.). Перед ребенком выкладываются предметные картинки и задаются вопросы: «Назови кто (что) нарисован(о) на картинке?»;

– по ситуативному признаку (сад, огород, магазин и т. д.). Перед ребенком выкладываются сюжетные картинки (например, «Лес») и дается задание: «Внимательно рассмотри картинку и ответь на вопросы: Кто живет в лесу? Что растет в лесу?».

Оценивая детей по данной методике, мы за основу брали скорость выполнения задания ребенком и успешное выполнение ребенком задания.

Высокие баллы получили те, кто быстро и успешно выполнил задания. Смог составить предложение, у ребенка получилось выполнить задания на словообразование, ребенок показал достаточный уровень словарного запаса.

Средние баллы получили те, кто справился с заданием наполовину.

Низкие баллы получили те, кто не смог справиться с заданиями или выполнял их слишком медленно.

Таким образом, мы считаем, что данные методики полностью соответствуют нашему исследованию.

## 2.2 Особенности речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исследование было проведено на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», дошкольное отделение Детский сад «Улыбка».

В экспериментальном исследовании приняли участие 5 детей дошкольного возраста с заключением ПМПК – задержка психического развития.

Обобщив результаты изучения диагностики детей дошкольного возраста по методике А.В. Семенович мы сделали следующие выводы:

По результатам проведения первого диагностического задания можно сказать, что Женя Б., Вера П. и Настя М. не смогли назвать дни недели и времена года, Вера П. и Настя М. также не смогли назвать имя бабушки, папы и мамы. Сергей Л. смог назвать имена мамы, папы и бабушек. Сложности возникли у всех детей с названием домашнего адреса. У Жени Б., Насти М. и Сережи Л. возникли сложности со счетом от 1 до 10, дети не справились с заданием даже с помощью педагога. Олега П. не смог справиться ни с одним заданием.

Таким образом, низкий уровень был отмечен у троих участников эксперимента, средний уровень зафиксирован у 2 детей, высокий уровень не отмечен ни у одного ребенка.

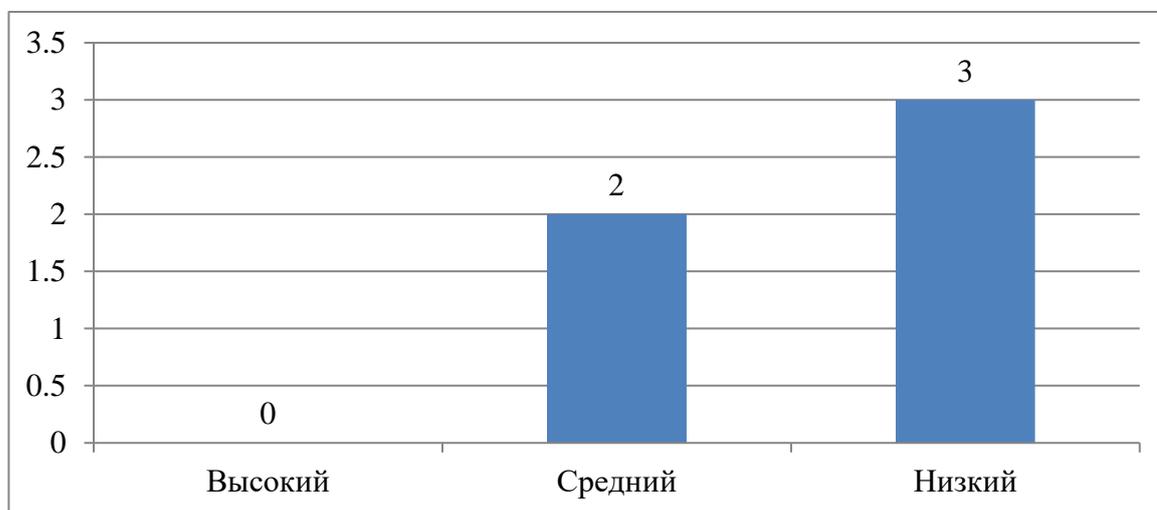


Рисунок 2.1 – Уровни развития автоматизированной речи

По результатам проведения второго диагностического задания на изучение фонематического слуха, можно сказать, что 3 ребенка имеют средний уровень. Дети смогли повторить предлагаемые слоги и слова

экзаменатора частично. Без ошибок повторить предлагаемую последовательность не смог ни один ребенок. Стоит отметить, что Женя Б. дольше других обдумывала задания и повторяла за педагогом медленнее. Сложнее всего Жене Б. далось повторение слов «коза-коса». Сергей Л. просил повторить задание несколько раз, Настя М. путала слоги ба-па, да-та-да, и даже со второго раза выполнила задание частично.

Вера П. смогла повторить только 5 слогов из 10, и 3 слова из 10. Затруднения вызвали слоги с глухой и звонкой согласной б-п, д-т, з-с и т.п., а также слова, которые не распространены в повседневном обороте ребенка: дочка-точка, бочка-почка.

Олег П. смог повторить только 3 слога из предложенных: ра-ла, бу-бо.

Таким образом, стоит отметить, что у Жени Б., Сергея Л. и Насти М. фонематический слух развит частично, у Веры П. и Олега П. фонематический слух не развит.

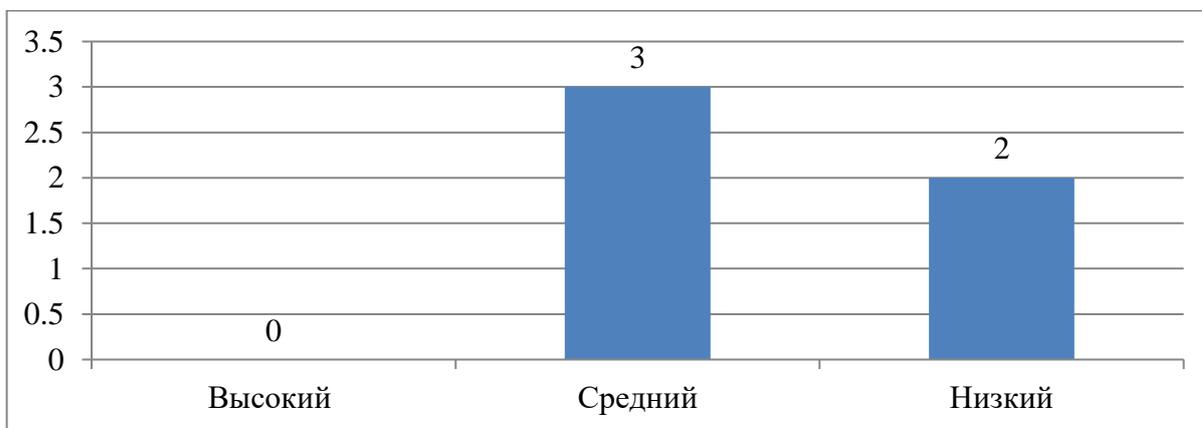


Рисунок 2.2 – Фонематический слух

По результатам проведения третьего задания на диагностику речевой артикуляции и кинетики, стоит отметить, что при проговаривании слов Женя Б. путала слоги «полАвник», «поклАнник», также повторяла слова не разборчиво, без последнего звука «до – то», вместо «дом – том». Ребенок затруднялся произнести слова правильно даже после многократного повторения.

Настя М. путала слоги - «слАн» вместо «слон», и называла только знакомые слова «стул» вместо «стон», а после двух неудачных попыток вообще отказалась выполнять задание.

Вера П. и Олег П. дали отказные реакции, не понимали задание и не смогли его выполнить.

Сергей Л. смог повторить звуки полностью, но в словах допускал ошибки, путал окончания «мечУ» вместо «меч», а также произносил слова невнятно, теряя согласные - «пооник» вместо «половник». Задание ребенок выполнил только с подсказками педагога. Выговаривал слова Сергей Л. в обычном разговорном темпе. Таким образом, можно сказать, что у Жени Б. и Сергея Л. речевая артикуляция развита частично, а у остальных трех детей речевая артикуляция не развита.

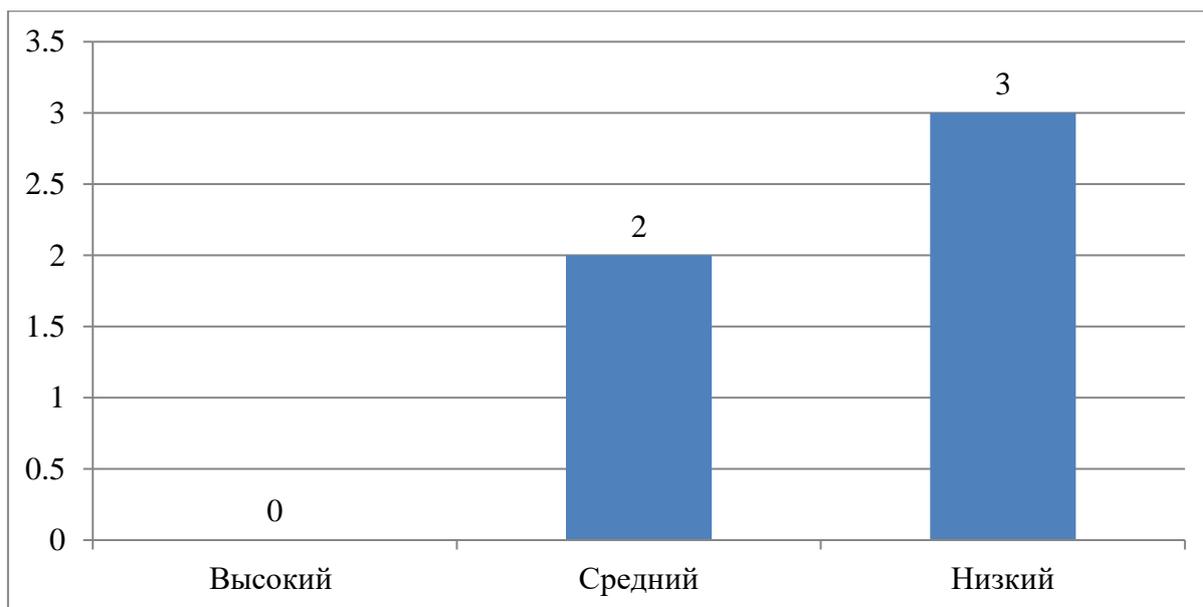


Рисунок 2.3 – Речевая активность

При исследовании номинативных процессов, ответы на вопросы по лексическим темам относительно частей тела, цветов и диких животных вызвали у детей наибольшие затруднения.

У Жени Б. возникли трудности при показе на картинках частей тела, в частности ног, рук и головы человека. При подсказках педагога ребенок пытался додумать слова. У Сергея Л. наибольшую трудность составили

ответы на вопросы касаются цветов. Ребенок знает 3 основных цвета: белый, синий, красный. Больше всего затруднений вызвал цвет желтый и цвета образованные от основных: голубой, салатный.

Вера П. назвала части тела человека частично, из цветов назвала только красный, синий и зеленый, из диких животных смогла назвать только тигра. Настя М. и Олег П. не смогли справиться с заданием и ответить на вопросы «Что это такое? Как это называется?».

Таким образом, по результатам проведения четвертого диагностического задания на исследование номинативных процессов, низкий уровень развития номинативных процессов отмечен у 3 детей, средний у 2 детей, высокий уровень не отмечен ни у одного ребенка.

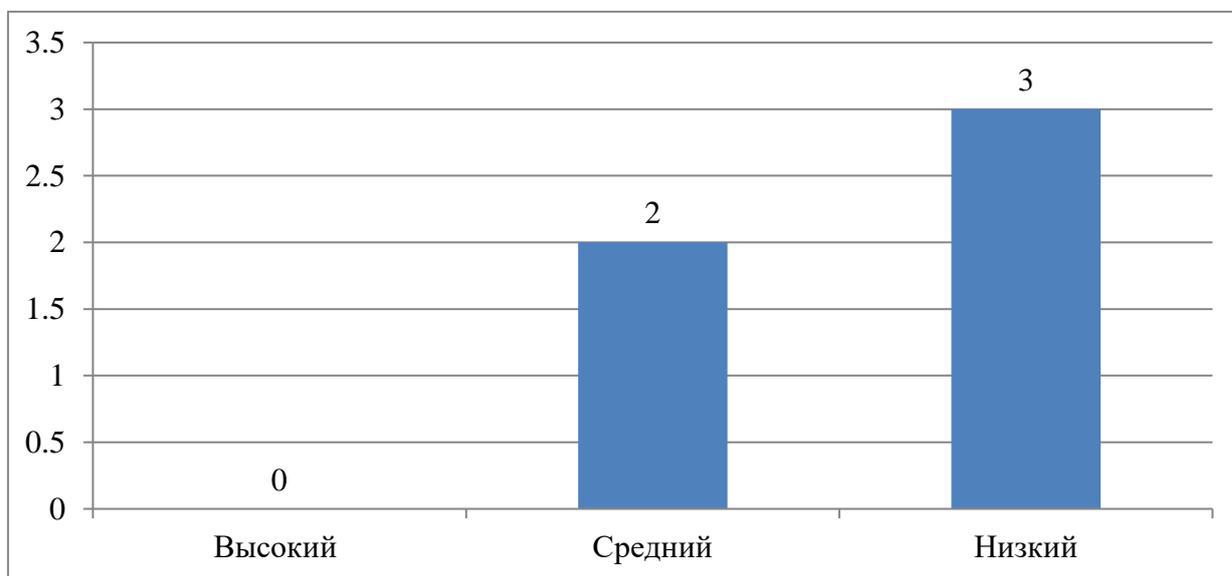


Рисунок 2.4 – Номинативные процессы

По результатам проведения пятого задания на понимание логико-грамматических («квазипространственных») конструкций, стоит отметить, что с заданиями не справился ни один ребенок. Женя Б. путался в понятиях сзади и спереди, вместо правильного выполнения задания она путала понятие сзади с понятием сбоку, а понятие спереди с понятием наверху. Настя М. и Сергей Л. путали стороны – лево и право, Настя М.

также затруднялась показать расположение сзади. Вера П. и Олег П. не могли правильно ответить ни на один вопрос верно.

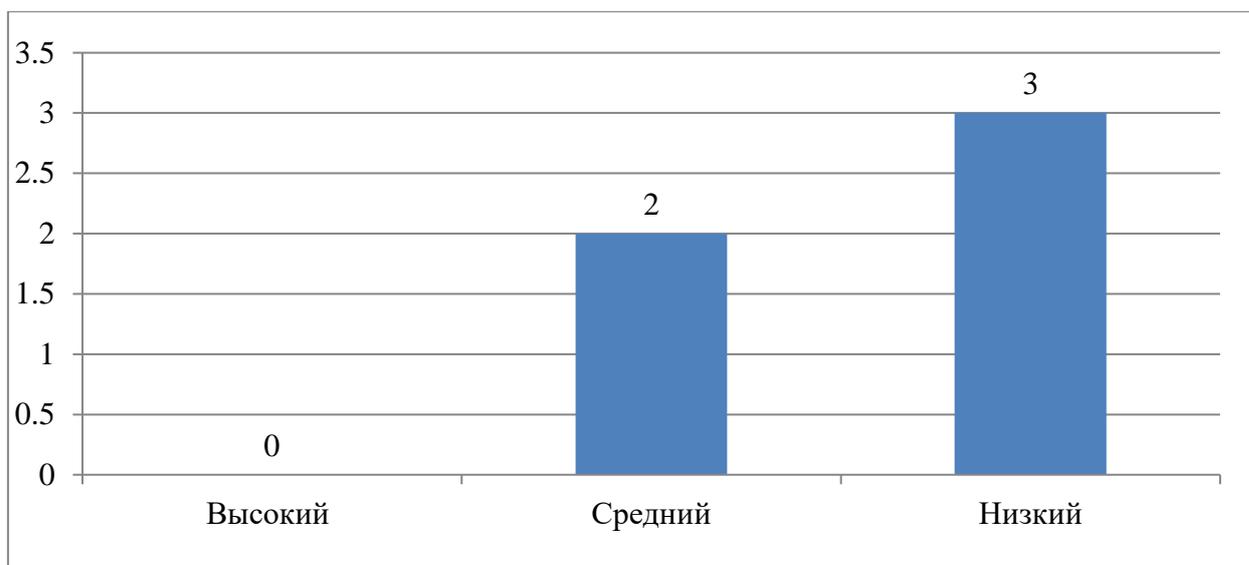


Рисунок 2.5 – Логико-грамматические конструкции

Таким образом, по результатам диагностики понимания логико-грамматических форм, отметим, что у детей не сформированы пространственные представления

По результатам проведения шестого задания на построение самостоятельного речевого высказывания, можно сделать вывод о том, что все 5 детей не могут построить развернутое высказывание. Только у двух детей – Жени Б. и Сергея Л. получилось частично справиться с заданием. Женя Б. затруднялась со структурой слов в предложении. Не могла правильно выстроить логику высказывания. У Сергея Л. прослеживается маленький словарный запас, поэтому высказывание ограничивается двумя – тремя словами, ребенок путает окончания «кукла-кукло», «мишка-мишку» и не понимает правильный порядок расстановки смыслового значения слов.

Олег П., Настя М. и Вера П. не смогли построить самостоятельное речевое высказывание и отказались выполнять задания

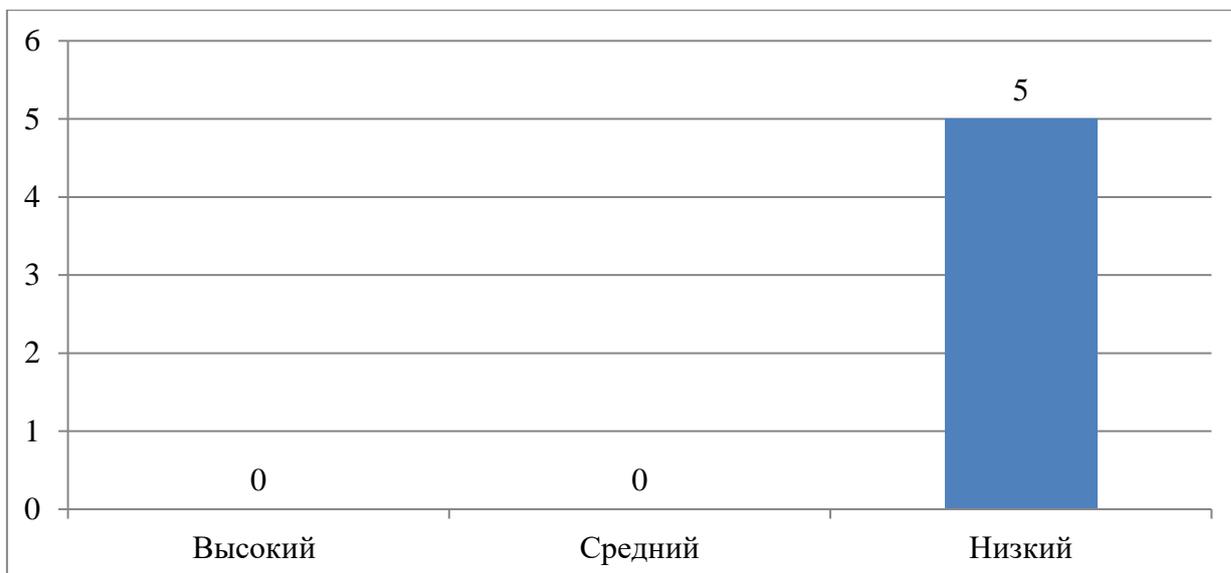


Рисунок 2.6 – Построение самостоятельного речевого высказывания

Таким образом, составим общую таблицу по методике А.В. Семенович.

Таблица 2.1 – Результаты диагностики по методике А.В. Семенович

Дети	Автоматизированная речь	Фонематический слух	Речевая артикуляция	Номинативные процессы	Логико-грамматические конструкции	Построение высказывания
Евгения Б.	С	С	С	С	Н	Н
Анастасия М.	Н	С	Н	Н	С	Н
Вера П.	Н	Н	Н	С	Н	Н
Сергей Л.	С	С	С	С	С	Н
Олег П.	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Таким образом, можно сказать, что у всех исследуемых детей автоматизированная речь развита недостаточно. Три ребенка имеют средний уровень развития автоматизированной речи, а у двоих автоматизированная речь не развита. Фонематический слух развит частично также у 3 детей, у двоих детей фонематический слух не развит. Проблемы с речевой артикуляцией наблюдаются у троих детей, также больше половины детей не могут построить логико-грамматические

конструкции верно. Никто из детей не может построить развернутое высказывание.

Для полной картины диагностики представим результаты обследования по методике З. А. Репиной.

По первому блоку исследования грамматического структурирования, были получены следующие результаты.

Сергей Л. и Настя М. смогли построить простые предложения с помощью педагога: Маша кушает, папа умывается и т.д.

Женя Б., Олег П. и Вера П. не смогли построить даже простые предложения по сюжетной картинке: бабочка летит, бабочка сидит, мишка спит.

Сложные предложения и предложения средней сложности не смог построить ни один ребенок. Таким образом, можно сказать, что средний уровень грамматического структурирования имеют 2 ребенка. Низкий уровень – 3 ребенка.

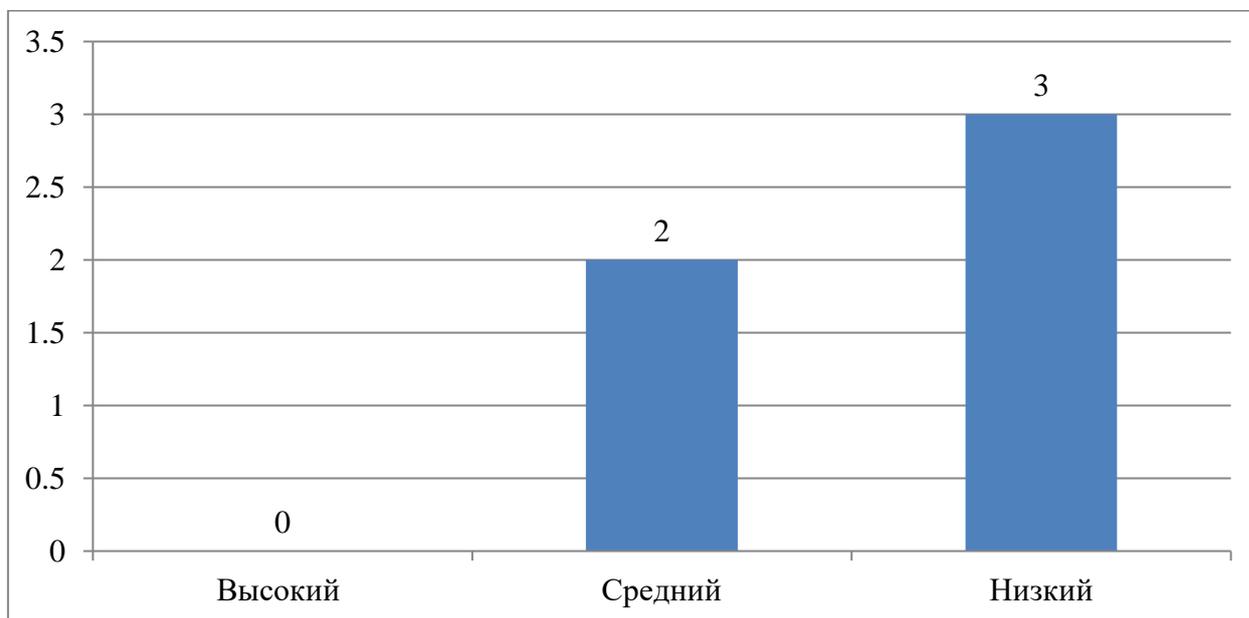


Рисунок 2.7 – Исследование грамматического структурирования

Далее рассмотрим результаты по блоку исследование словообразования.

При исследовании образования уменьшительно-ласкательных форм существительных нами были получены следующие данные: в полном объеме с заданием не справился ни один ребенок.

Все дети допускали ошибки. Женя Б. и Настя М. допускали ошибки в словах предмета обихода: стол-стольчик, ковер-коверчик, кровать-кроватька и т.д.

Сергей Л. допускал ошибки при формировании уменьшительно-ласкательных форм слов, менее используемых в словарном запасе: корзина-корзинкачка и т.д. Вера П. и Олег П. допускали ошибки при формировании уменьшительно-ласкательных форм животных и птиц: гусь-гусенок, утка-утенок, птица-птенчик, слон-слончик и т.д.

На вопросы «Скажи, из чего сделан стул?» (из дерева) и т.д. дети ответить не смогли даже после нескольких повторений задания.

При исследовании образования глаголов с помощью приставок от глагольных основ, можно сказать, что все дети испытывали трудности. Также четко прослеживалось непонимание пространственных представлений, что мы подтвердили ранее, исследуя детей по первой методике.

Так задание смогла выполнить только Женя Б., Настя М и Сергей Л. выполнили задание наполовину, Олег П. и Вера П. не смогли правильно высказать глагольные формы в пространстве: Воробей прилетел. Воробей залетел в клетку. Воробей улетел. Воробей подлетел к клетке.

При исследовании образования сложных слов из двух слов образовать одно (сено косить - сенокосилка), с заданием не справился ни один ребенок.

Таким образом, обобщив данные можно сказать, что у Жени Б. наблюдается средний уровень словообразования, а у других детей низкий.

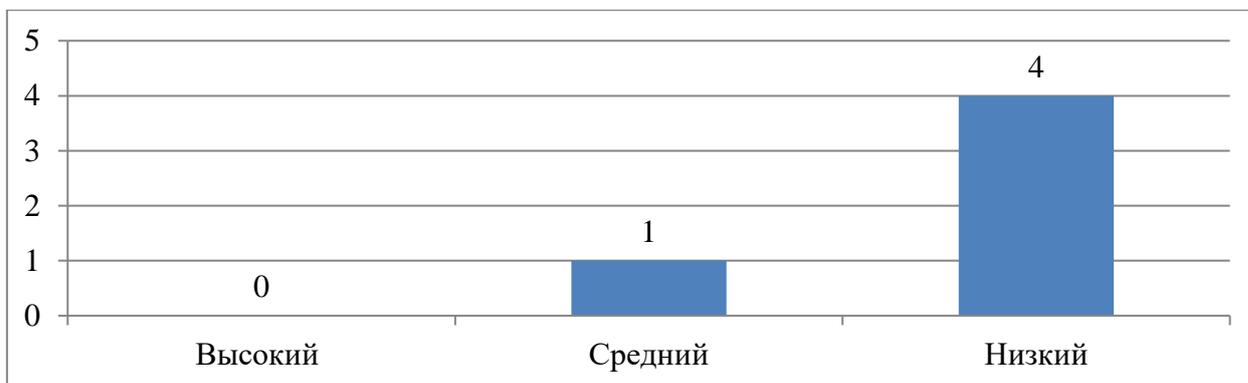


Рисунок 2.8 – Исследование словообразования

Далее рассмотрим исследование словарного запаса.

При изучении словарного запаса, можно сказать, что по тематическому признаку (части тела, игрушки, овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, домашние и дикие животные, мебель, транспорт и т. д.), у детей присутствуют общие представления, обобщенные. Из каждой категории дети знают не более 5 слов, за исключением Жени Б., она смогла назвать более 10 слов по каждой категории.

При исследовании словарного запаса по сюжетным картинкам стоит отметить, что больше всего слов у Жени Б., Настя М. и Сергей Л. могут объяснить, что на картинке, но развернутые высказывания и предложения строить у детей не получается, только с помощью наводящих вопросов педагога.

Вера П. и Олег П. смогли построить односложные предложения из 2 и 3 слов.

Исходя из этого, оценивая уровень словарного запаса детей можно сказать, что Женя Б. Настя М. и Сергей Л. имеют средний уровень словарного запаса, а Вера П. и Олег П. – низкий.

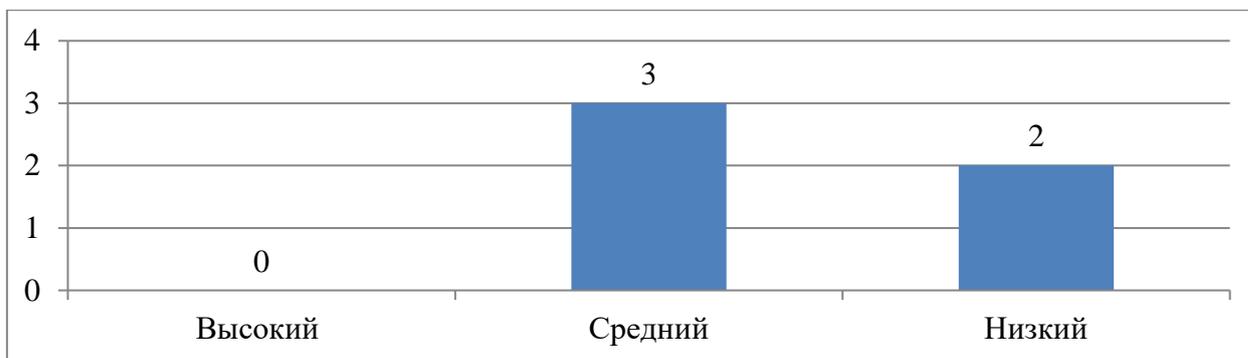


Рисунок 2.9 – Исследование словарного запаса

Таким образом, первичная диагностика показала необходимость логопедической работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. Из-за задержки психического развития у детей наблюдаются затруднения в развитии автоматизированной речи, не развит фонематический слух, снижена речевая активность, недостаточно развиты номинативные процессы, у детей не сформированы пространственные представления, а также дети не могут построить самостоятельное речевое высказывание.

### Выводы по главе 2

Мы провели диагностическое исследование детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. На этом этапе был изучен уровень развития речевой функции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Исследование было проведено на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г.Челябинска». В экспериментальном исследовании приняли участие 5 детей дошкольного возраста с заключением ПМПК - задержка психического развития.

Низкий уровень развития автоматизированной речи был отмечен у троих участников эксперимента, средний уровень зафиксирован у 2 детей, высокий уровень не отмечен ни у одного ребенка.

Изучив фонематический слух, можно сказать, что 3 ребенка имеют средний уровень. У Жени Б. и Сергея Л. речевая артикуляция развита частично, а у остальных трех детей речевая артикуляция не развита. По результатам диагностики понимания логико-грамматических форм, отметим, что у детей не сформированы пространственные представления. По результатам проведения задания на построение самостоятельного речевого высказывания, можно сделать вывод о том, что все 5 детей не могут построить развернутое высказывание.

У Жени Б. наблюдается средний уровень словообразования, а у других детей низкий. При исследовании словарного запаса по сюжетным картинкам стоит отметить, что больше всего слов у Жени Б.

Настя М. и Сергей Л. могут объяснить, что на картинке, но развернутые высказывания и предложения строить у детей не получается, только с помощью наводящих вопросов педагога. Вера П. и Олег П. смогли построить односложные предложения из 2 и 3 слов. Можно сказать, что трое детей Женья Б. Настя М. и Сергей Л. имеют средний уровень словарного запаса, а Вера П. и Олег П. – низкий. У всех исследуемых детей имеются проблемы с речевой артикуляцией, у детей наблюдаются затруднения в развитии автоматизированной речи, частично развит фонематический слух, недостаточно развиты номинативные процессы, у детей не сформированы пространственные представления, а также дети не могут построить самостоятельное речевое высказывание.

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

3.1 Психолого-педагогические условия логопедической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития и их реализация в инклюзивном образовании

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья, дети с задержкой психического развития составляют многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом [5].

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования, во всех дошкольных образовательных организациях, имеющих в своем составе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, должны быть созданы специальные условия, учитывающие специфику образовательных потребностей.

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» в сентябре 2021 года была открыта группа для детей с задержкой психического развития. В процессе реализации АООП для детей с задержкой психического развития нами были разработаны и внедрены особые условия психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития, включённых в среду детей с тяжелыми нарушениями речи.

Все психолого-педагогические условия логопедической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития мы поделили на 2 блока.

Первый блок – это административно-организационные условия.

В данный блок включены такие условия, как обеспечение кадровыми специалистами нужной направленности, финансовое и материально-техническое обеспечение образования детей, временной режим и информационное обеспечение детей.

Второй блок – это психолого-педагогические условия.

Они включают в себя специальные условия логопедической помощи и пространственно-временные условия логопедической помощи в инклюзивном образовании.

Выделив по блокам условия оказания логопедической помощи детям в инклюзивном образовании, рассмотрим содержательную часть данных условий.

1 блок – административно-организационные условия логопедической помощи.

Кадровый состав. Кадровый состав учреждения при оказании логопедической помощи, должен полностью соответствовать требованиям должностных инструкций.

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» на группе с детьми с задержкой психического развития занимаются учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог, музыкальный работник и инструктор по физической культуре.

Учитель-логопед имеет высшее специальное образование, первую квалификационную категорию. Педагогом пройдены курсы повышения квалификации по логопедической помощи для работы в инклюзии.

Учитель-дефектолог имеет высшее образование, является магистрантом факультета Инклюзивного и коррекционного образования, обучается по программе 44.04.03 по направленности «Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи». Специалистом пройдены курсы повышения квалификации по программе «Педагогическое сопровождение семьи и ребенка раннего возраста: семь шагов к успеху».

Воспитатель имеет среднее специальное образование, высшую квалификационную категорию. Педагогом пройдены курсы повышения квалификации по программам «Коррекционно-развивающая деятельность воспитателя с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО» и «Теория и методика воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО».

Педагог-психолог имеет высшее образование по специальности «Клинический психолог» и высшую квалификационную категорию. Специалистом пройдены курсы повышения квалификации по программе «Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании».

Музыкальный работник имеет среднее специальное образование, первую квалификационную категорию. Педагогом пройдены курсы повышения квалификации по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании.

Физкультурный работник имеет высшее образование по специальности «Педагог-валеолог» с квалификацией «физическая и психическая реабилитация» и первую квалификационную категорию. Педагогом пройдены курсы повышения квалификации по программе «Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании».

Финансовое обеспечение образования учащихся с задержкой психического развития. В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» финансовые условия для обучающихся с задержкой психического развития обеспечивают исполнения требований Стандарта и регулируются в соответствии с локальными нормативно-правовыми актами.

Временной режим. В МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» организация временного режима обучения детей с задержкой

психического развития соответствует их особым образовательным потребностям и учитывает их индивидуальные возможности. Режим дня имеет свои особенности. Это связано с особенностями соматического и нервно-психического здоровья наших воспитанников. Для предупреждения гиподинамии в режиме дня предусматриваются различные формы двигательной активности: игры различной подвижности, гимнастики, разминки, физкультминутки.

Материально-техническое обеспечение в дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» отвечает особым образовательным потребностям детей. В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» занятия проводятся в рамках установленного законодательством времени, в доступности у педагогов весь необходимый материал для реализации адаптированной образовательной программы. Основной упор делается на коррекцию с помощью игровой деятельности.

Информационное обеспечение. В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» реализуется информационное обеспечение по различным направлениям. Педагоги регулярно ведут методическую деятельность, выступают на конференциях, делятся опытом, публикуют свои наработки.

2 блок – Психолого-педагогические условия оказания логопедической помощи.

Данный блок включает несколько направлений:

- педагогические условия оказания логопедической помощи (деятельность специалистов);
- специальные условия (пространственно-временные и методические).

Педагогические условия включают деятельность специалистов по оказанию логопедической помощи. Рассмотрим обязанности каждого специалиста подробнее.

Учитель-логопед занимается коррекцией фонетики, фонематики, лексики и грамматики, а именно:

- развивает речь и коммуникативную деятельность - целенаправленное формирование функций речи (особенно регулирующей, планирующей);

- создает условия для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы: развитие фонетико-фонематических процессов, совершенствование слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, формирование навыков построения развернутого речевого высказывания;

- формирует предпосылки для овладения навыками письма и чтения;

- стимулирует коммуникативную активность, создает условия для овладения различными формами общения, обеспечения полноценных контактов с взрослыми и сверстниками, стимулирует к внеситуативно-познавательному и внеситуативно-личностному общению.

Учитель-дефектолог в контексте оказания логопедической помощи набирает и развивает словарный запас и отрабатывает образные ситуации для закрепления грамматики.

Педагог-психолог в контексте оказания логопедической помощи отрабатывает с ребенком интонацию, ритм и дыхание.

Музыкальный работник в контексте оказания логопедической помощи развивает музыкальный, звуковысотный, тембровый и динамический слух, слуховое внимание, речевую и общую моторику, мимику и формирует коммуникативные умения и навыки в процессе музыкально-ритмических упражнений и игр.

Инструктор по физической культуре в контексте оказания логопедической помощи формирует умения сосредотачивать свое внимание на действиях и словесной инструкции педагога и учит

запоминать последовательность двух и более заданий, а также запоминать словесную инструкцию педагога с постепенным усложнением.

Воспитатель закрепляет весь материал, пройденный детьми с другими специалистами. Воспитатель создает образовательные ситуации по изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация), конструированию, организует наблюдения за природными и общественными объектами, занимается коррекционно-воспитательной работой на занятиях и в режимные моменты, осуществляет дифференцированный подход к воспитанию детей с учетом их индивидуальных, физиологических, психических и возрастных особенностей, соблюдает рекомендации учителя-логопеда.

При реализации психолого-педагогических условий оказания логопедической помощи, все вышеперечисленные специалисты организуют совместное планирование, участвуют в заседании ППК и формируют структуру занятий.

Рассмотрев деятельность специалистов, далее представим формы организации образовательной деятельности при совместном планировании специалистов в условиях оказания логопедической помощи детям с задержкой психического развития при реализации инклюзивного образования в таблице 3.1.

Совместные занятия детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи проводятся следующих видов:

- коррекционно-развивающие, проводимые с группой воспитанников на музыкальных занятиях и занятиях по физической культуре;
- совместное итоговое занятие, проводимое учителем-логопедом и учителем-дефектологом с детьми с тяжелыми нарушениями речи и детьми с задержкой психического развития.

Таблица 3.1 – Формы организации образовательной деятельности

Формы работы	Характеристика
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности	Специально подготовленные педагогами (учителем-логопедом, воспитателем, музыкальным руководителем, инструктор по физкультуре) занятия коррекционно-развивающей направленности для детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи, учитывающие: программные требования к организации процесса обучения и воспитания к организации процесса обучения и воспитания дошкольника, структуру проблемы, возраст и индивидуальные особенности каждого ребенка.
Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	Организация активного целенаправленного взаимодействия педагога с детьми на занятиях, в игре, в бытовой и общественно-полезной работе с целью достижения результата, отвечающего реализации потребностей каждого участника совместной деятельности, на основе формирования и развития межиндивидуальных связей.
Самостоятельная деятельность детей	Формирование специальных условий в процессе коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья по закреплению и дальнейшему использованию навыков самообслуживания, общения и регуляции поведения, ориентированное на повышение их адаптационных способностей и расширение жизненного опыта.

Подгрупповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия специалисты проводят по следующим направлениям.

1. Ознакомление с окружающим миром. Проводит учитель-дефектолог.

Основная задача – расширение кругозора, уточнение представлений о предметах и явлениях, природе, социальной действительности, ребенка знакомят с основами безопасности жизни (ОБЖ), осуществляет экологическое образование. В процессе занятий обязательно решаются задачи развития речи, главным образом обогащения словаря, уточнения значений слов. В структуру занятий включаются игры и упражнения, направленные на развитие познавательных процессов.

2. Развитие элементарных математических представлений (ФЭМП). Проводит учитель-дефектолог.

В процессе этих занятий решается широкий круг коррекционно-развивающих и образовательных задач:

- сенсорное развитие (ориентировка в цвете, форме, величине предметов, группировка предметов по заданным признакам и др.);
- познавательное развитие (умение анализировать, классифицировать, сравнивать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и др.);
- развитие речи (формирование навыков построения развернутых высказываний, логико-грамматических конструкций);
- подготовка к школьному обучению (формирование школьно-значимых функций: произвольной регуляции действий и поведения, навыков работы по образцу, по словесной инструкции и др.);

Математические представления формируются по следующим разделам: множество, количественные представления, представления о форме, величине, пространственные и временные представления.

3. Подготовка к обучению грамоте. Начальное обучение грамоте. Проводит учитель-логопед.

Начинается эта работа в старшей группе. Первоначально упражнения на развитие фонематического слуха, слухового внимания и памяти, первичного фонемного и слогового анализа и синтеза, формирования графомоторных навыков входят в структуру занятия по развитию речи, а затем выделяются в специальное занятие (в подготовительной группе).

Дети знакомятся с явлениями языковой действительности - звуками, словами, предложениями. Их знакомят с печатными буквами, способами моделирования звуко-слогового состава слова и предложения. Формируют навыки послогового чтения.

4. Подготовка ребенка к письму. Проводит учитель-логопед:

- формирование правильной посадки и захвата карандаша;
- развитие тонкой моторики и зрительно-моторной координации;
- развитие умения ориентироваться на нелинованном листе и на линованном (сначала на линованном в клетку, затем в линейку);

– ознакомление с образами печатных букв и их графическим начертанием, освоение техники написания элементов прописных букв.

#### 5. Развитие речи. Проводит учитель-логопед.

Занятия по развитию речи имеют свою специфику и направлены на решение следующих задач:

– совершенствование лексико-грамматического строя речи. Эта работа осуществляется во взаимосвязи с тематикой занятий по «Ознакомлению с окружающим миром». Отрабатываются модели словообразования, словоизменения, синтаксических конструкций;

– развитие связной речи. Это направление речевого развития требует особого внимания, так как дети испытывают значительные трудности в программировании и построении развернутых речевых высказываний.

#### 6. Игра. Проводит воспитатель.

Введение в учебный план такого рода занятий обусловлено значительным отставанием детей с задержкой психического развития в овладении сюжетно-ролевой игрой.

Тематику игр следует подбирать с учетом уровня развития детей и стремиться, чтобы она была логично связана с тематикой занятий по «Ознакомлению с окружающим миром». Детей обучают сюжетно-ролевой игре, игре-драматизации, подвижной игре. При обучении широко используют дидактические игры.

#### 7. Изобразительная деятельность. Проводит воспитатель.

Изобразительная деятельность является одним из продуктивных видов деятельности и имеет моделирующий характер. Она отражает уровень интеллектуального и эмоционального развития детей. Значительный вклад в ее формирование вносят развитие восприятия, памяти, внимания, пространственных представлений, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, эмоциональной сферы ребенка.

В рамках изобразительной деятельности детей обучают рисованию, лепке, аппликации.

#### 8. Конструирование. Проводит воспитатель.

В процессе конструирования ребенок овладевает практическими знаниями о геометрических телах, учится выделять существенные отношения и связи между деталями и предметами. Детей обучают навыкам моделирования пространства и чтению графических моделей и простых схем-планов, учат конструированию из строительного материала, бумаги, природного материала, различных конструкторов.

#### 9. Труд. Проводит воспитатель.

Задачи трудового воспитания решаются как при проведении режимных моментов, а также на специальных занятиях по ручному труду. На занятиях у детей формируют представления о свойствах различных материалов (бумага, картон, ткань, природный материал), детей учат приемам работы с материалами (складывание, разрезание, склеивание деталей и др.).

#### 10. Коммуникативная деятельность. Проводит воспитатель.

Детей с ограниченными возможностями здоровья характеризует эмоционально-личностная незрелость, поэтому в группе проводят специальные занятия по социально-коммуникативному развитию. Детям демонстрируют образцы норм социально-правильного поведения, формируют представления о добре и зле, дружбе и взаимопомощи, социальных отношениях и др.

#### 11. Ознакомление с художественной литературой. Проводит воспитатель.

На занятиях по ознакомлению с художественной литературой воспитатель решает традиционные для дошкольных учреждений задачи, но особое внимание уделяется работе над пониманием содержания текстов, расширению представлений об окружающем мире, расширению словаря.

## 12. Музыкальная деятельность. Проводит музыкальный работник.

На занятиях реализуются в основном традиционные задачи, которые стоят перед дошкольным образовательным учреждением. Детей учат слушать музыку, выполнять музыкально-ритмические движения, петь, обучают музыкально-дидактическим играм и игре на музыкальных инструментах. Образовательное содержание обогащается коррекционно-развивающими заданиями, направленными на развитие слухового восприятия, ориентировки в пространстве и др.

## 13. Двигательная деятельность. Проводит педагог по физической культуре.

Кроме традиционных задач по физическому воспитанию, в рамках занятия реализуются и специальные коррекционно-развивающие задачи: моторной памяти, способности к восприятию и передаче движений, совершенствование ориентировки в пространстве. Предлагаются упражнения, требующие выполнения движений по условному сигналу.

Реализация совместной работы происходит с помощью специальных условий.

Специальные психолого-педагогические условия логопедической помощи включают использование адаптированных образовательных программ, методы обучения и воспитания, а также пространственно-временные условия логопедической помощи.

Пространственно-временные специальные условия оказания логопедической помощи в инклюзивном образовании включают:

- организованные условия инклюзивного образования – это общие совместные занятия детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи;
- неорганизационные условия инклюзивного образования включают режимные моменты;

– условия свободной деятельности включают совместные прогулки.

Рассмотрим подробнее, как они реализуются в нашем дошкольном учреждении.

Методические условия. В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» реализуется адаптированная основная образовательная программа для детей с задержкой психического развития, методы обучения подбираются в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка. Этому предшествует диагностический этап исследования.

Благодаря материально-техническому обеспечению коррекционные занятия проводятся с использованием интерактивных элементов.

Первое из них это гендерное дерево. В процессе работы с детьми используется для счета, на дереве изображены совы: мальчики и девочки. Дерево в процессе коррекционной работы задействовано в познании времен года (листья меняются по сезону), дней недели, оречевлении темы недели и узконаправленных заданий. Детям интересно самим передвигать на нем картинки в процессе занятий, придумывать истории и развивать воображение.

Также с помощью мальчика и девочки, которые стоят под деревом, дети пополняют словарный запас, одевая их по сезону, изучают части тела и эмоции.

Вторым интерактивным предметом является бизиборд-дом, который разбит по комнатам. Он используется для изучения пространственных представлений (внутри, снаружи, сзади, спереди и т.д.), пополнения словарного запаса, а также для моделирования речевых бытовых ситуаций.

Также на стене расположен поезд с вагонами, на которые крепятся различные картинки. Он многофункциональный, используется как для дифференциации слогов, постановки звуков, так и для оречевления предметов и пополнения словарного запаса, развития памяти и внимания.

Ещё одним интерактивным средством является ЛЕП Бук, где все элементы приклеиваются и отклеиваются, он многофункциональный, позволяет изучать различные темы и мотивировать детей на занятия.

Технические средства, имеющиеся в МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» дают возможность удовлетворить все особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития, в работе используются интерактивные зеркала.

Организованные пространственно-временные условия.

У детей с задержкой психического развития в сетке занятий в неделю проводится 2 музыкальных занятия и 1 занятие по физической культуре, в контексте инклюзивного образования проводится отдельное одно общее совместное занятие в неделю, которое называется «итоговое мероприятие». Таким образом, регулярно раз в неделю группа детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи объединяются в одно образовательное пространство.

На совместных занятиях по музыке дети совместно готовятся к праздникам, поют песни, учат стихи.

На совместном занятии по физической культуре дети совместно бегают, прыгают, занимаются, играют в подвижные игры.

На итоговых занятиях дети узнают новое и вместе обучаются.

Рассмотрим несколько таких занятий. Одно из занятий было посвящено юбилею рождения С. Я. Маршака. На занятии дети познакомились с творчеством писателя, посмотрели написанные им книги, совместно с педагогами ребята обсудили биографию писателя и послушали несколько рассказов. При совместной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с задержкой психического развития на данном занятии прослеживалась тенденция объединения ребят в ответах на вопросы, повышения заинтересованности у детей с задержкой психического развития и включение их в образовательную викторину.

Часто проводятся патриотические занятия. Занятие в честь «Дня героя России» в рамках инклюзивного образования было проведено с тремя группами детей с тяжелыми нарушениями речи и одной группой детей с задержкой психического развития.

Детям рассказали о героях, о создании данного праздника, об орденах героев и защитников отечества. Ребята изучили историю а и посмотрели презентационный материал по теме.

Совместное занятие позволило детям между собой обсудить героев России, поделится информацией, которую они узнали, также детям с задержкой психического развития было свойственно подражать своим сверстникам - детям с тяжелыми нарушениями речи, тем самым участь у них выдавать адекватные реакции на происходящее и на образовательный процесс.

Занятие по теме «День России» позволило детям узнать про герб, флаг и гимн Российской Федерации, а также про государственные символы малой родины – Челябинска.

Занятие «Москва, моя столица» было построено на виртуальной экскурсии. Дети посмотрели фильм про достопримечательности города Москва. Узнали, что значит словосочетание «моя столица», изучили герб города Москва, достопримечательности, архитектуру города и памятные места.

Такие занятия позволяют детям с задержкой психического развития «тянутся к норме развития».

К неорганизационным пространственно-временным условиям инклюзивного образования можно отнести режимные моменты. Образовательное пространство построено таким образом, что дети пересекаются в раздевалке, шкафчики расположены совместно. Дети одеваются и раздеваются вместе. Педагоги создают условия общения детей между собой с помощью игр «Кто быстрее и аккуратнее оденется», «Чей сосед по шкафчику быстрее соберется на прогулку» и т.д.

Условия свободной деятельности включают совместные прогулки. Две площадки находятся вместе, дети с задержкой психического развития имеют возможность тесно общаться на прогулках с детьми с тяжелыми нарушениями речи и, таким образом, создаются условия для непроизвольного подражания.

Стоит отметить, что дети с задержкой психического развития в дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ №11 г.Челябинска» на музыкальных занятиях, занятиях физической культурой и на прогулках обучаются, общаются и занимаются с интеллектуально сохранными детьми с тяжелыми нарушениями речи, что способствует повышению социальной адаптации.

За счет того, что дети с задержкой психического развития достаточно часто пересекаются с детьми с тяжелыми нарушениями речи, у них развиваются познавательная активность и коммуникативные возможности. Когда они пересекаются на общих занятиях, то создается общее образовательное пространство, позволяющее детям с задержкой психического развития непроизвольно обучаться различным навыкам у детей с тяжелыми нарушениями речи и тем самым «подтягивать» свой уровень.

В таблице 3.2 представим формы и методы организации и реализации психолого-педагогических условий логопедической помощи в инклюзивном образовании.

Таблица 3.2 – Реализации психолого-педагогических условий логопедической помощи в условиях инклюзии

Возраст	Непосредственно образовательная деятельность	Режимные моменты	Самостоятельная деятельность детей	Совместная деятельность с семьёй
Средний возраст	Занятия, сюжетно-ролевая игра, наблюдение, экскурсии, беседа, рассказ, чтение потешек, стихотворений, игры-экспериментирование, игры с предметами, ситуативный разговор, продуктивная деятельность, рассматривание иллюстраций, применение информации	Обучение, Объяснение, показ, Напоминание, Личный пример, беседа, игры, упражнения, рассматривание иллюстраций, применение информации, ситуативный разговор	Сюжетно ролевая, дидактическая, театральная игра, самообслуживание, рассматривание иллюстраций, продуктивная деятельность	Личный пример, рассказ, объяснение, беседа, напоминание, чтение произведений художественной литературы
Старший возраст	Занятия, игры с предметами и сюжетными игрушками, дидактические игры, настольно-печатные игры, настольный театр, продуктивная деятельность, чтение и рассматривание иллюстраций, коммуникативные тренинги, проектная деятельность, экскурсии, этюды	Речевое стимулирование (повторение, объяснение, побуждение, напоминание, уточнение), хороводные игры, пальчиковые игры, речевые дидактические игры, разучивание скороговорок, чистоговорок, чтение, беседа, тренинги	Игра-драматизация с использованием разных видов театров, сюжетно-ролевые игры, сюжетно-ролевые игры, театрализованные игры, дидактические игры, продуктивная деятельность, игра-импровизация по мотивам сказок, игры в парах и совместные игры	Развивающие игры, беседы, чтение, рассматривание иллюстраций, игры-драматизации, упражнения

Таким образом, соблюдение психолого-педагогических условий инклюзивного образования, будет способствовать:

– изучению индивидуальных особенностей воспитанников, что позволит планировать сроки, этапы и основные направления коррекционной работы;

– интегрировать полученные в ходе медицинского, психологического и педагогического изучения ребенка данные в образовательных маршрутах воспитанников с задержкой психического развития при совместной деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями речи;

– оказанию комплексного воздействия на воспитанника, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях.

Далее проведем повторную диагностику исследуемых детей после реализации созданных психолого-педагогических условий.

### 3.2 Анализ контрольного этапа эксперимента

Контрольный этап эксперимента проводился по методикам констатирующего эксперимента.

Обобщив результаты изучения диагностики детей дошкольного возраста по методике А.В. Семенович, мы сделали следующие выводы.

По результатам проведения первого диагностического задания можно сказать, что все дети повысили уровень автоматизированной речи.

Женя Б. и Сережа Л. назвали без ошибок дни недели и времена года, а также имя бабушки, папы и мамы.

Остальные дети путались в названиях дней недели, но смогли уверенно сказать имена мамы, папы и бабушек. Таким образом, низкий уровень не был отмечен ни у одного участника эксперимента, высокий уровень отмечен у Жени Б. и Сергея Л. У остальных детей был отмечен средний уровень развития автоматизированной речи.

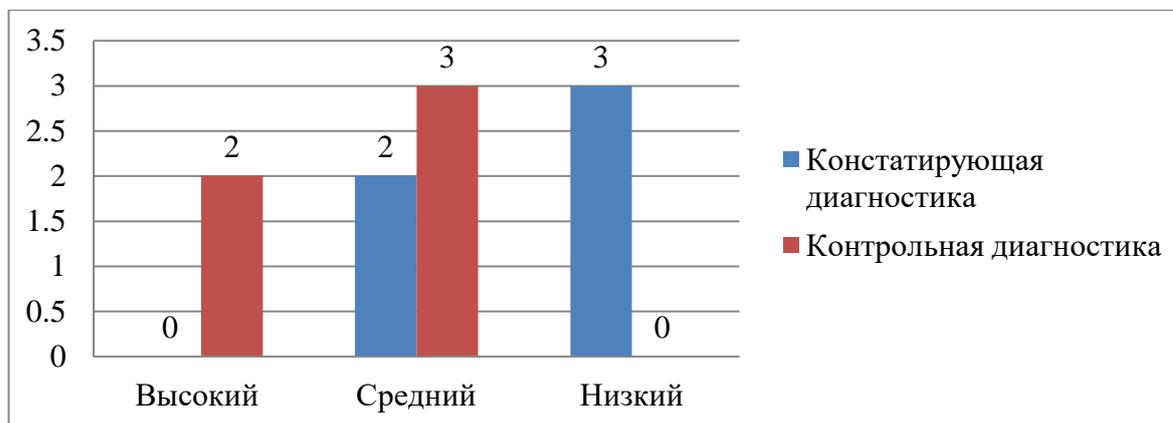


Рисунок 3.1 – Уровни развития автоматизированной речи

По результатам проведения второго диагностического задания на изучение фонематического слуха, можно сказать, что Женя Б. и Сережа Л. выполнили задание. Дети повторили все предлагаемые слоги и слова экзаменатора, не допустили ни одной ошибки.

Вера П. и Настя М. смогли повторить все слоги, в сравнении с первичной диагностикой, но при повторении слов встречалась замена букв и окончаний. Олег П. смог повторить только 7 слогов из 10, что в 3 раза больше, чем на этапе первоначальной диагностики.

Таким образом, стоит отметить, что у Жени Б. и Сергея Л., фонематический слух развит, а у Веры П., Насти М. и Олега П. фонематический слух развит недостаточно.

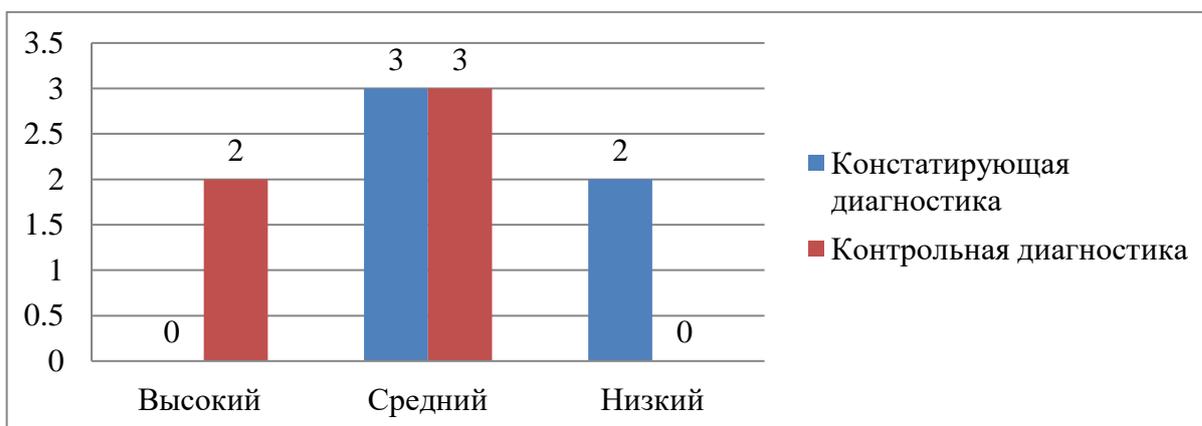


Рисунок 3.2 – Фонематический слух

По результатам проведения третьего задания на диагностику развития речевого аппарата и кинетики, стоит отметить, что при первичной диагностике Женя Б. путала слоги «полАвник», «поклАнник», также повторяла слова не разборчиво, без последнего звука «до – то», вместо «дом – том». Ребенок затруднялся произнести слова правильно даже после многократного повторения.

Настя М. путала слоги - «слАн» вместо «слон», и называла только знакомые слова «стул» вместо «стон», а после двух неудачных попыток вообще отказалась выполнять задание.

Вера П. и Олег П. дали отказные реакции, не понимали задание и не смогли его выполнить.

Сергей Л. смог повторить звуки полностью, но в словах допускал ошибки, путал окончания «мечУ» вместо «меч», а также произносил слова невнятно, теряя согласные - «пооник» вместо «половник». Задание ребенок выполнил только с подсказками педагога. Выговаривал слова Сергей Л. в обычном разговорном темпе.

Повторная диагностика показала, что ни один ребенок не дал отказных реакций. Женя Б. и Настя М. справились с заданием хорошо, Сергей Л. Вера П. и Олег П. справились с заданием на среднем уровне.

Таким образом, функционирование речевого аппарата приобрело более выраженные формы, улучшилось состояние речевой активности.

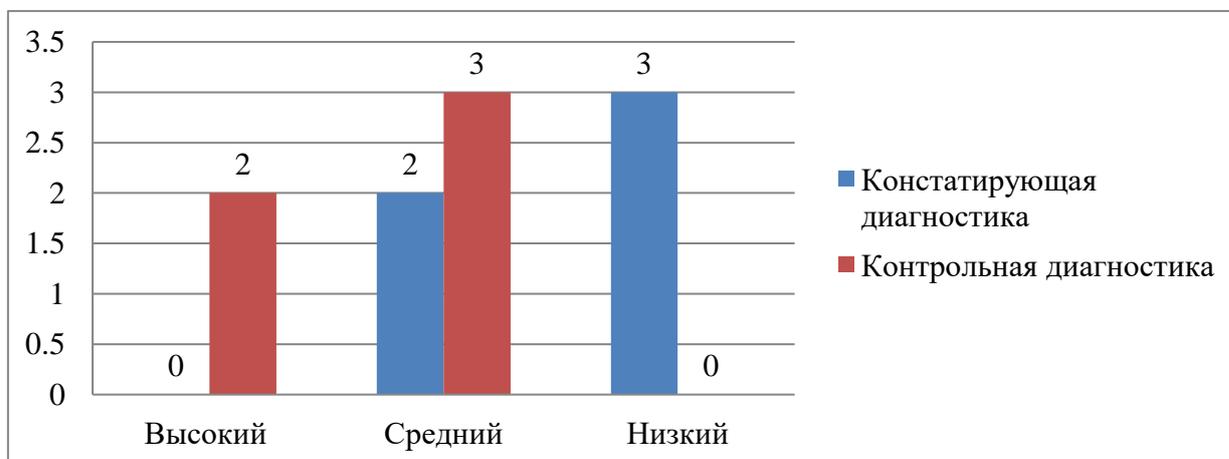


Рисунок 3.3 – Речевая активность

При исследовании номинативных процессов, ответы на вопросы по лексическим темам относительно частей тела, цветов и диких животных не вызвали у детей затруднений в сравнении с первичной диагностикой.

Таким образом, по результатам проведения четвертого диагностического задания на исследование номинативных процессов, средний уровень развития номинативных процессов отмечен у 3 детей, высокий у 2 детей.

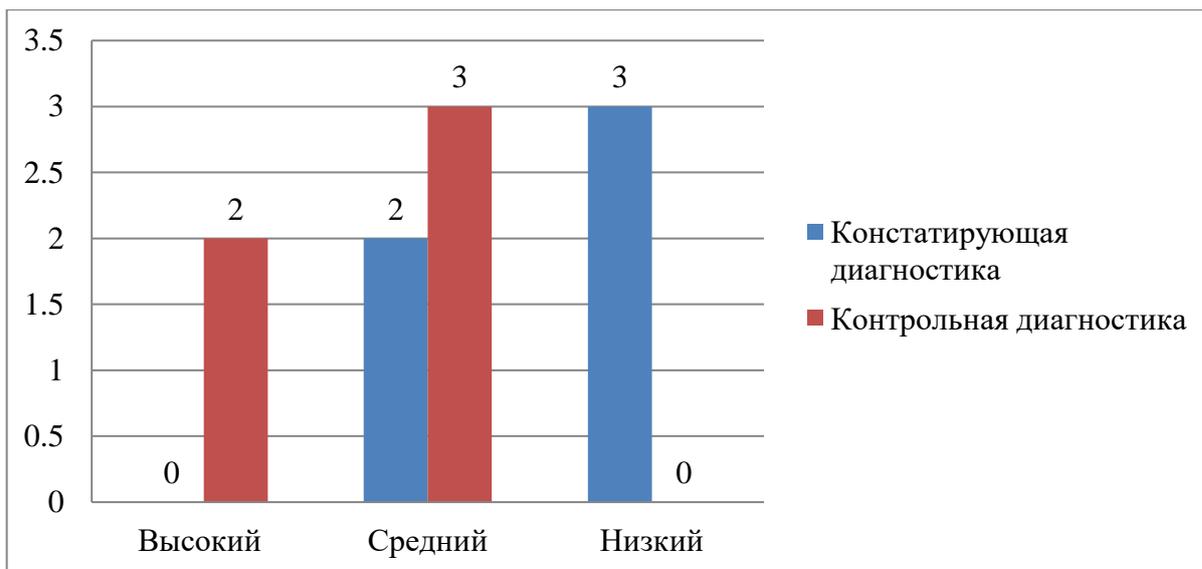


Рисунок 3.4 – Номинативные процессы

По результатам проведения пятого задания на понимание логико-грамматических («квазипространственных») конструкций, стоит отметить, что с заданиями дети справились с помощью подсказок педагога. Женя Б. перестала путаться в понятиях сзади и спереди, Настя М. и Сергей Л. перестали путать стороны – лево и право, Настя М. также без ошибок показывала расположение сзади. Вера П. и Олег П. ответили верно на половину вопросов.

Таким образом, по результатам диагностики понимания логико-грамматических форм, отметим, что у детей повысился уровень сформированности пространственные представления

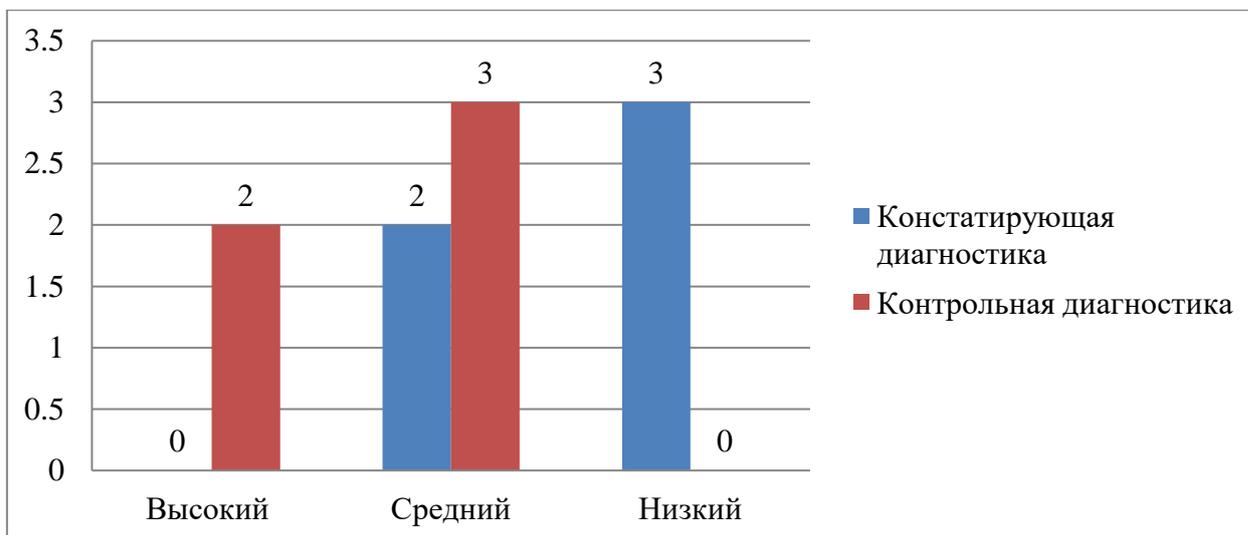


Рисунок 3.5 – Логико-грамматические конструкции

По результатам проведения шестого задания на построение самостоятельного речевого высказывания, можно сделать вывод о том, что двое детей – Женя Б. и Сергея Л справится с заданием полностью.

Олег П., Настя М. и Вера П. смогли построить самостоятельное речевое высказывание с подсказками педагога и не дали отказных реакций в сравнении с первичной диагностикой.

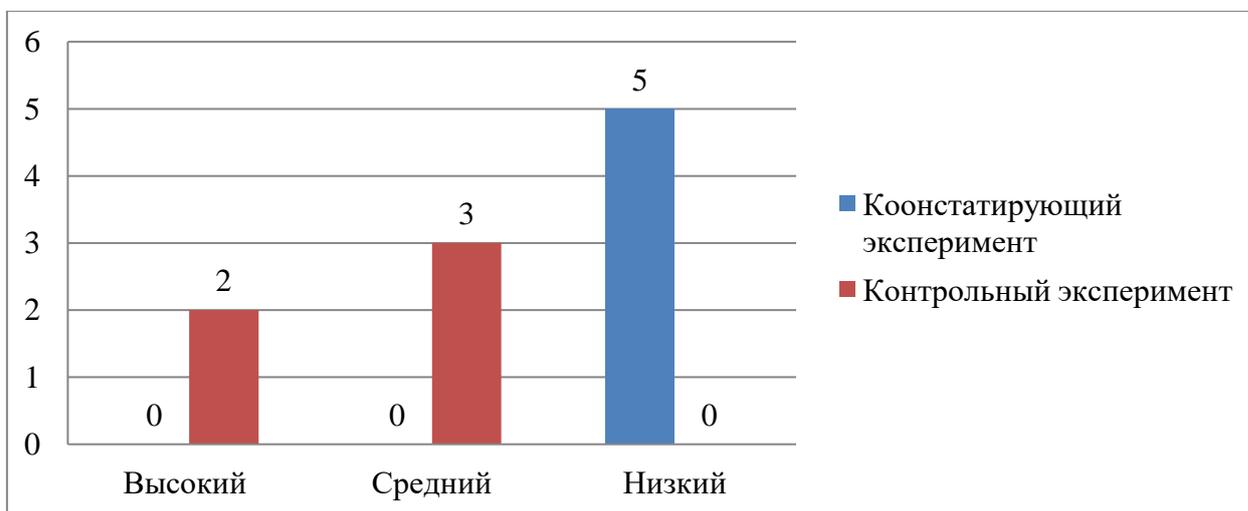


Рисунок 3.6 – Построение самостоятельного речевого высказывания

Таким образом, составим общую таблицу по методике А.В. Семенович.

Таблица 3.3. – Обобщающие данные диагностики

Дети	Автоматизированная речь		Фонематический слух		Речевая артикуляция		Логико-грамматическая конструкция		Построение высказывания	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Евгения Б.	С	В	С	В	С	В	Н	В	Н	В
Анастасия М.	Н	С	С	С	Н	В	С	В	Н	С
Вера П.	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
Сергей Л.	С	В	С	В	С	С	С	С	Н	В
Олег П.	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С

Таким образом, можно сказать, что наметилась положительная динамика. Необходимо ещё отработать речевую артикуляцию и построение развернутого высказывания. Из-за структуры нарушенного развития детям показана дальнейшая коррекционная работа, а также наблюдение специалистов.

Для полной картины диагностики представим результаты обследования по методике З. А. Репиной.

По первому блоку - исследование грамматического структурирования, были получены следующие результаты.

Сергей Л. и Настя М. смогли выполнить задание, построив сложные предложения, в отличие от первичной диагностики, где у них получались только простые предложения.

Женя Б., Олег П. и Вера П. смогли построить простые и средние предложения по сюжетной картинке, в отличие от первичной диагностики, где они не могли выстроить даже простые высказывания.

Таким образом, можно сказать, что средний уровень грамматического структурирования имеют 3 ребенка. Высокий уровень – 2 ребенка.

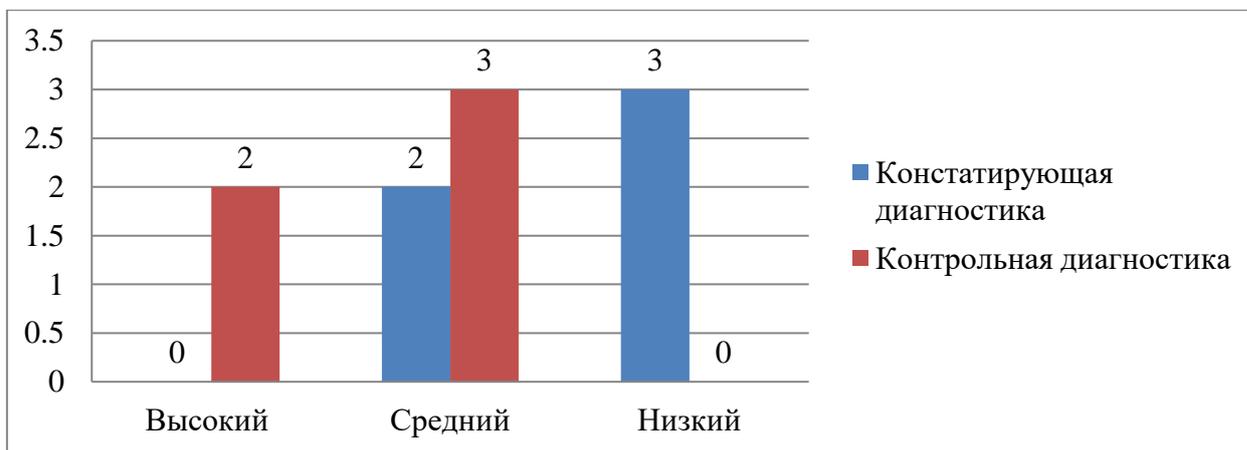


Рисунок 3.7 – Грамматическое структурирование

Далее рассмотрим результаты по блоку исследование словообразования.

При исследовании образования уменьшительно-ласкательных форм существительных нами были получены следующие данные: в полном объеме с заданием справились 3 ребенка.

Женя Б. и Настя М. не допускали ошибок в словах предметах обихода и при формировании уменьшительно-ласкательных форм слов, менее используемых в словарном запасе.

Вера П. Сергей Л. и Олег П. допускали незначительные ошибки при формировании уменьшительно-ласкательных форм животных и птиц.

При исследовании образования глаголов с помощью приставок от глагольных основ, можно сказать, что все дети перестали испытывать трудности. Также прослеживалось понимание пространственных представлений, что мы подтвердили ранее, исследуя детей по первой методике.

При исследовании образования сложных слов - из двух слов образовать одно (сено косить - сенокосилка), с заданием справился все дети, но Вере П., Олегу П. и Сергею Л. понадобилась помощь и подсказка педагога.

Таким образом, обобщив данные можно сказать, что у Жени Б. и Насти М. наблюдается высокий уровень словообразования, а у других детей средний.

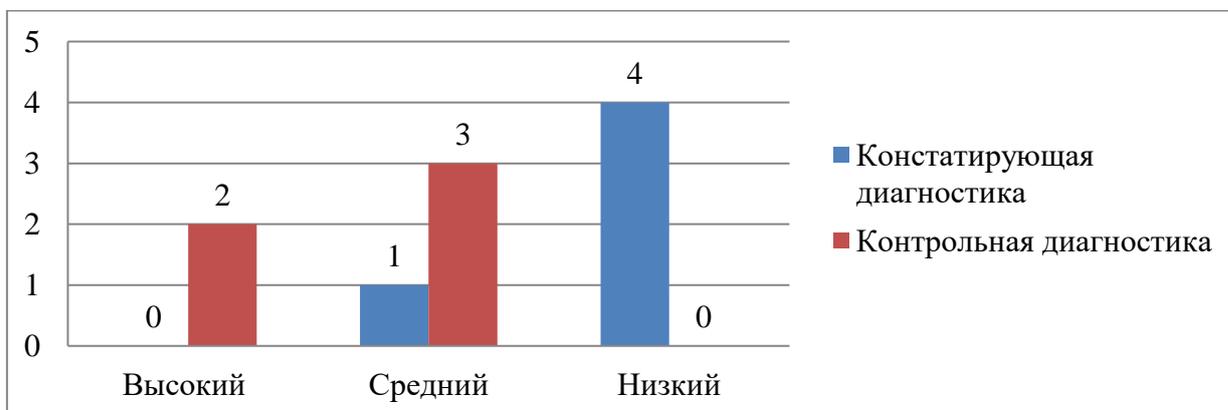


Рисунок 3.8 – Исследования словообразования

Далее рассмотрим исследование словарного запаса.

При изучении словарного запаса, можно сказать, что по тематическому признаку (части тела, игрушки, овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, домашние и дикие животные, мебель, транспорт и т. д.), у детей словарный запас вырос.

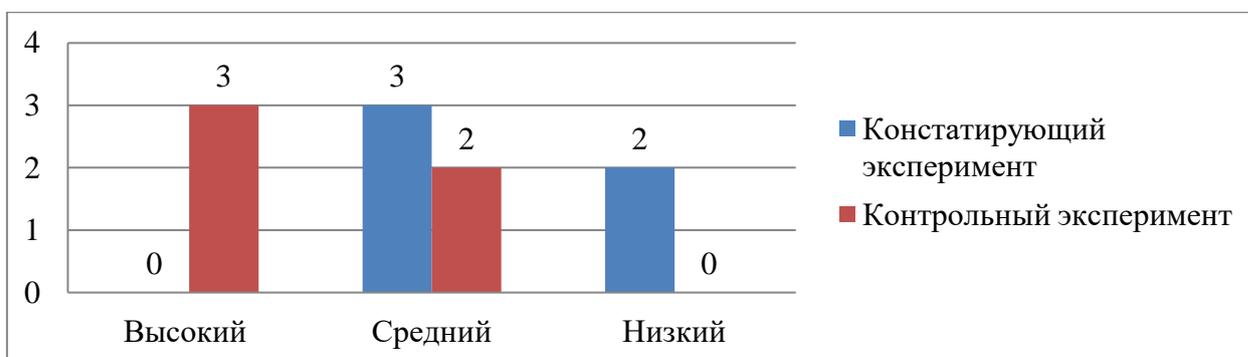


Рисунок 3.9 – Исследование словарного запаса

При исследовании словарного запаса по сюжетным картинкам стоит отметить, что больше всего слов у Жени Б., Насти М. и Сергея Л.. Вера П. и Олег П. смогли построить средние предложения. Исходя из этого, оценивая уровень словарного запаса детей можно сказать, что Женя Б.,

Настя М. и Сергей Л. – имеют высокий уровень словарного запаса, а средний - Вера П. и Олег П.

Таким образом, повторная диагностика подтвердила нашу гипотезу о том, что положительной динамики при развитии устной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования можно достичь при соблюдении психолого-педагогических условий.

### Выводы по главе 3

В третьей главе мы рассмотрели условия логопедической помощи детям с задержкой психического развития в инклюзивном образовании. Нами было выделено 2 блока условий.

Первый блок – это административно-организационные условия. В данный блок включены такие условия, как обеспечение кадровыми специалистами нужной направленности, финансовое и материально-техническое обеспечение образования детей, временной режим и информационное обеспечение детей.

Второй блок – это психолого-педагогические условия, которые включают в себя специальные и пространственно-временные условия логопедической помощи в инклюзивном образовании.

Специальные психолого-педагогические условия логопедической помощи включают использование адаптированных образовательных программ, методы обучения и воспитания, а также пространственно-временные условия логопедической помощи.

К пространственно-временным условиям логопедической помощи в инклюзивном образовании можно отнести совместные занятия, совместное общение и обучение детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи.

Повторная диагностика подтвердила нашу гипотезу, о том, что положительной динамики при развитии устной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования можно достичь при соблюдении психолого-педагогических условий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ключевыми направлениями логопедической помощи детям с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении являются: диагностическое, коррекционное и развивающее. Также логопедическая работа включает в себя профилактическую и консультативную работу с педагогами и родителями детей с задержкой психического развития.

Логопедическую помощь детям с задержкой психического развития можно рассматривать как комплексную технологию помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач устранения речевых нарушений.

Речевые нарушения детей с задержкой психического развития, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с задержкой психического развития это проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических, грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

Задержка психического развития – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер.

Для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития характерна неоднородность нарушенных и сохраненных звеньев в структуре психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. В отсутствие своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу, дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с задержкой психического развития в коммуникативном, регулятивном, познавательном и личностном компонентах. А именно на этих компонентах основано формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС. Важнейшей задачей является формирование этого функционального базиса для достижения целевых ориентиров дошкольного образования и формирования полноценной готовности к началу школьного обучения.

Психолого-педагогические условия инклюзивного образования ребенка осуществляются посредством тесного сотрудничества учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального работника, педагога по физической культуре, воспитателя, профильных специалистов, медицинских работников, так как целенаправленное взаимодействие всех специалистов оказывает влияние на положительный результат коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с задержкой психического развития.

Мы провели диагностическое исследование детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. На этом этапе был изучен уровень развития речевой функции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Исследование было проведено на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г.Челябинска». В экспериментальном исследовании приняли участие 5 детей дошкольного возраста с заключением ПМПК - задержка психического развития.

Низкий уровень развития автоматизированной речи был отмечен у троих участников эксперимента, средний уровень зафиксирован у 2 детей, высокий уровень не отмечен ни у одного ребенка.

Изучив фонематический слух, можно сказать, что 3 ребенка имеют средний уровень. У Жени Б. и Сергея Л. речевая артикуляция развита частично, а у остальных трех детей речевая артикуляция не развита. По результатам диагностики понимания логико-грамматических форм, отметим, что у детей не сформированы пространственные представления. По результатам проведения задания на построение самостоятельного речевого высказывания, можно сделать вывод о том, что все 5 детей не могут построить развернутое высказывание.

У Жени Б. наблюдается средний уровень словообразования, а у других детей низкий. При исследовании словарного запаса по сюжетным картинкам стоит отметить, что больше всего слов у Жени Б.

Настя М. и Сергей Л. могут объяснить, что на картинке, но развернутые высказывания и предложения строить у детей не получается, только с помощью наводящих вопросов педагога. Вера П. и Олег П. смогли построить односложные предложения из 2 и 3 слов. Можно сказать, что трое детей Женья Б. Настя М. и Сергей Л. имеют средний уровень словарного запаса, а Вера П. и Олег П. – низкий. У всех исследуемых детей имеются проблемы с речевой артикуляцией, у детей наблюдаются затруднения в развитии автоматизированной речи, частично развит фонематический слух, недостаточно развиты номинативные процессы, у детей не сформированы пространственные представления, а также дети не могут построить самостоятельное речевое высказывание.

Нами было выделено 2 блока условий.

Первый блок – это административно-организационные условия. В данный блок включены такие условия, как обеспечение кадровыми специалистами нужной направленности, финансовое и материально-техническое обеспечение образования детей, временной режим и информационное обеспечение детей.

Второй блок – это психолого-педагогические условия логопедической помощи, которые включают в себя специальные условия

логопедической помощи и пространственно-временные условия логопедической помощи в инклюзивном образовании.

Специальные психолого-педагогические условия логопедической помощи включают использование адаптированных образовательных программ, методы обучения и воспитания, а также пространственно-временные условия логопедической помощи.

К пространственно-временным условиям логопедической помощи в инклюзивном образовании можно отнести совместные занятия, совместное общение и обучение детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи.

Повторная диагностика подтвердила нашу гипотезу, о том, что положительной динамики при развитии устной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования можно достичь при соблюдении психолого-педагогических условий.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С.В. Профессиональная готовность воспитателя к работе в условиях инклюзивного образования / С.В. Алехина // Педагогика и психология. – 2012. – №3-4. – С. 164-171.
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование в Российской Федерации : учеб. пособие / С.В. Алехина – Санкт-Петербург : Питер, 2010 – 193 с.
3. Астапов, В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : хрестоматия / В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 256 с.
4. Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. Атаханов, В.И. Загвязинский. – 2-е изд., стер. - Москва: Академия, 2005. – 208 с.
5. Байбородова Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе / Л.В. Байбородова // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Уфа: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – с. 72-81.
6. Белозубова Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях индивидуализации образования / Н.В. Белозубова, Л.Е. Захарова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт - Петербург: ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», 2015. – С. 80-86. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25701692>
7. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Н. Л. Белопольская. – 2-е изд. - Москва: Когито-Центр, 2019. – 252 с.

8. Белякова, Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник : учебное пособие / Л. И. Белякова. – Москва: ВАКО, 2005. – 244 с.

9. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : уч. пособие / Л. Н. Блинова. – Москва: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

10. Бобкова Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития / Д.С. Бобкова, И.А. Конева // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: Гуманитарно-пед. академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – №58-2. – С. 294-297.

11. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учебное пособие / Борякова Н. Ю. – Москва: АСТ, 2008. – 222 с.

12. Вильшанская А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно-развивающего обучения / А.Д. Вильшанская // Дефектология, 2007. – №2. – С. 50-57.

13. Винник, М.О. ЗПР у детей : методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / Винник М.О. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 160 с.

14. Воронина Е.А. Теоретическое обоснование проблемы комплексного сопровождения детей с задержкой психического развития в детском саду комбинированного вида / Е.А. Воронина // Вестник Череповецкого государственного университета, 2011. – Т.2. –№33. – С. 99-102.

15. Ворошникова, О.Р. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и

специального образования : учебник / О.Р Ворошнина, А.А Наумов., Т.Э Токаева. Пермь: ПГГПУ, 2015. – 204 с.

16. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозман, А. Ю. Потанина, А.Е. Соболева. - 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 80 с.

17. Гончарова, В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригора, С.И. Гончарова. – Красноярск: Сиб. Федер. Ун.-т., 2014. – 248 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/84218.html>

18. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования : учебное пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис–пресс, 2005. – 96 с.

19. Зеленская Ю. Б. Организация работы с родителями в дошкольном образовательном учреждении для детей с задержкой психического развития / Ю. Б. Зеленская, Н. Т. Колесникова. – Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2008. – 48 с. // Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29983.html>. - для авторизир. пользователей.

20. Иванченко Т.П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития / Т.П. Иванченко // Вестник Башкирского государственного медицинского университета, 2017. – № 5. – С. 270-280.

21. Ильина, Т. М. Психолого-педагогические технологии работы с детьми, имеющими задержку психического развития : уч. - метод. пособие / Т. М. Ильина. - Санкт-Петербург: СПбТУ, 2011. – 135 с.

22. Кобзарева, Л.Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. – Воронеж: «Учитель», 2003. – 217 с. – ISBN 5-98225-003-1.

23. Ковалева Т.А. Индивидуализация образовательного процесса в инклюзивной практике дошкольной образовательной организации / Т.А. Ковалева, Л.А. Ремезова // Вестник ЧТПУ, 2017. – №6. – С. 99-107.

24. Колповская, И.К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова. – Москва: Просвещение, 1968. – С. 166–190.

25. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста : мет. рекоменд. / Шипицына Л. М. и др. - Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 240 с.

26. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / Александр Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 330 с. ISBN 5-7562-0004-5.

27. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / Александр Корнев. – Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.

28. Короткова А.С. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в сопровождении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А.С. Короткова // Студенческая наука и XXI век: материалы ежегодной научно-практической конференции. - Йошкар-Ола: Марийский гос. Ун.-т., – №15 – 2017. – С. 299-301.

29. Кузьмичева Т.В. Возможности индивидуализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) / Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: Гуманитарно-пед. академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – №58 – С. 143-146.

30. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция: учеб. пособие/ Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург: «Союз», 2004. – 224 с. – ISBN 5-94033-034-7.

31. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева – Москва: Владос, 2004. С. 112-129. – ISBN 5-691-00137-3.

32. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие/ Раиса Лалаева. – Санкт-Петербург.: Лениздат, 2002. – 224 с. – ISBN 5-94033-115-7.

33. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Роза Левина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 224 с. – ISBN 5-89415-462-6.

34. Логопедия в школе: практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. – Москва: МарТ; Ростов–на–Дону: МарТ, 2004. – 368 с. – ISBN 978-5-222-16543-0.

35. Логопедия: Методическое наследие/ под ред. Л.С. Волковой. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

36. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

37. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

38. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: учеб пособие. /Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2000. – 192 с.

39. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Александр Лурия. – Москва: Академия, 2002. – 345 с. – ISBN 5-7695-1011-0.

40. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Елена Мазанова. – Москва: Гном, 2017. – 96 с. – ISBN 978-5-00160-082-4.

41. Мазанова, Е.В. Логопедия. Преодоление нарушения письма: комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развитии. Тетрадь № 2 / Елена Мазанова. – Москва: ООО «Аквариум–Принт», 2006. – 80 с. – ISBN 5-98435-655-4.

42. Макарова, А. И. Педагогическая концепция Л. С. Выготского. / А. И. Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – С. 129–133.

43. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : науч.-практич. пособие / И.И. Мамайчук. - Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 400 с.

44. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика : учебное пособие / И.Ф. Марковская. – Москва: Компенс-центр, 1993. – 198 с.

45. Мисаренко, Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – №4. – С. 13–25.

46. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З.А. Репина и др. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с. – ISBN 978-5-901487-49-5

47. Оглоблина, И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / Ирина Оглоблина. – Москва: Владос, 2017. – 64 с. – ISBN 978-5-691-02169-5.

48. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967. – 367 с.

49. Парамонова, Л. Г. Динамика дисграфии у детей / Людмила Парамонова. – Москва: Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – 208 с. – ISBN 5-691-00137-3.

50. Парамонова, Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ / Людмила Парамонова. – Москва.: МСГИ, 2004. – 374 с.

51. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург.: СОЮЗ, 2001. – 452 с.

52. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика,

коррекция / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург.: Детство–Пресс, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.

53. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи / Мария Поваляева. – Ростов на Дону.: Феникс, 2006. – 158 с.

54. Поварова, И. А. Нарушения письменной речи у младших школьников / И. А. Поварова, В. А. Гончарова. – Ростов на Дону.: Феникс, 2008. – 220 с. – ISBN 978-5-534-09758-0.

55. Правдина, О. В. Логопедия / Ольга Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 272 с.

56. Причины и коррекция нарушений письма и чтения у детей школьного возраста [Электронный ресурс] // URL: <http://www.zapartoi.ru/article.552.html>

57. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников / Ирина Прищепова. – Санкт-Петербург.: КАРО, 2006. – 240 с. – ISBN 5-89815-690-9.

58. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына и др. - Москва: ВЛАДОС, 2020. – 528 с.

59. Пузанов, Б.П. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : пособие для учителя-дефектолога / Пузанов Б.П. – Москва: Академия, 1998. – 144с.

60. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва: Просвещение, 1979. – 431 с.

61. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников / Ирина Садовникова. – Москва: Просвещение, 1983. – 111с.

62. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / Ирина Садовникова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 400 с.

63. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / Ирина Садовникова. – Москва: Владос, 1995. – 256 с.

64. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / Анна Семенович. – Москва.: Академия, 2002. – 232 с.

65. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / Ирина Смирнова. – Санкт-Петербург.: Детство–Пресс, 2008. – 64 с. – ISBN: 978-5-89814-404-3.

66. Сопровождение ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования: уч. изд. / О.Р. Ворошнина и др. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 303 с.

67. Специальная (коррекционная) дошкольная педагогика «Введение в специальность»: уч. пособие для студентов ср. и высших пед. уч. завед. / В. И. Селиверстов и др. Москва: Академический проект, 2015. – 319 с.

68. Специальная дошкольная педагогика : уч. пособие / Стребелева Е.А и др. - Москва: Академия, 2001. – 312 с.

69. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Назарова и др. – 10-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 400 с.

70. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский и др.; Под ред. В. И. Лубовского. - 2-е изд., испр. - Москва: Академия, 2015. – 464 с.

71. Ткаченко, Т. А. Звуковой анализ и синтез: формирование навыков / Татьяна Ткаченко. – Москва: «Книголюб», 2008. – 56 с. – ISBN: 978-5-903444-85-4.

72. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Татьяна Ткаченко. – Москва: Мир книги, 2008. – 248 с. – ISBN: 978-5-486-03314-8.

73. Ткаченко, Т. А. Логопедические упражнения / Татьяна Ткаченко. – Москва: Просвещение, 2006. – 224 с. – ISBN: 978-5-699-53083-0.

74. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / под ред. С.С. Ляпидевского. – Москва: Просвещение, 1969. – 269 с.

75. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие. / Наталья Трубникова. – Екатеринбург.: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.

76. Туманова, Т. В. К проблеме преодоления нарушений письма у школьников с недоразвитием речи / Татьяна Туманова. – Москва: МСГИ, 2004. – 290 с.

77. Уфимцева, Н. В. Особенности способов оперирования единицами внутреннего лексикона детьми с дисграфией / Н. В. Уфимцева, О.Б. Иншакова, Е. А. Любавина. – Москва: МПСИ, 2001. – 200 с.

78. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования. Режим доступам <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

79. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.

80. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, // Дефектология. – 1985. – № 4 – С.79 – 83.

81. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. – Москва: Академия, 2002. – 200 с.

82. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва: Айрис–Пресс, 2007. – 176 с.

83. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : уч. пособие / Л. С. Цветкова и др.; под ред. Л. С. Цветковой. – 2-е изд., испр. – Москва: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 296 с.

84. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей / Галина Чиркина. – Москва: Академия, 2005. – 316 с.

85. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Галина Чиркина. – Москва: Просвещение, 2009. – 285 с.

86. Шумская Н.А. Структурно-уровневые характеристики интеллекта дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Н.А. Шумская // Вестник Санкт-Петербургского университета: журнал. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика, 2011. – №4. – С.274-280.

87. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / Алла Ястребова. – Москва: АРКТИ, 1999. – 120 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ



Рисунок П.1 – Совместное занятие детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи



Рисунок П.2 – Совместное занятие детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи



Рисунок П.3 – Совместное занятие детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи



Рисунок П.4 – Интерактивное пособие - ЛЭП Бук



Рисунок П.5 – Интерактивное пособие в группе