

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Старикова Полина Николаевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ У
ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы:
Логопедическое сопровождение детей с нарушением речи

Допускаю к защите:

И.о. заведующего кафедрой

к.п.н., доцент О.Л. Беляева

19.11.2018

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Л.А. Брюховских

19.11.2018

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент И.Б. Агаева

19.11.18 г.

(дата, подпись)

Студент П.Н. Старикова

19.11.2018

(дата, подпись)

Красноярск, 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы изучения сформированности речи у обучающихся младших классов с задержкой психического развития (далее – ЗПР) и общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня.....	10
1.1. Теоритические основы развития речи у младших школьников.....	10
1.2. Особенности развития устной речи младших школьников в онтогенезе.....	22
1.3. Психолого-педагогические особенности развития детей с ЗПР, особенности сформированности речи.....	26
1.4. Психолого-педагогические особенности развития детей с ОНР III уровня, особенности сформированности речи.....	35
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей сформированности речи у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.....	44
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	44
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	50
2.3. Дифференцированные методические рекомендации по формированию речи у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня.....	63
Заключение.....	74
Библиографический список.....	78
Приложение.....	92

Введение

Актуальность проблемы и темы исследования.

Речевое развитие детей является одной из главных задач образования в начальной школе. Для успешного включения школьников в учебную деятельность ребенок должен иметь прочный фундамент, основой которого, безусловно, является речь. Это особенно актуально для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В условиях современного образования становится очевидным факт общего увеличения количества таких обучающихся в школах. Образование детей с ОВЗ в настоящее время входит в число ключевых направлений работы Министерства просвещения Российской Федерации. Интересы лиц с ОВЗ, в частности и в области образования, защищаются и регламентируются как на международном, так на федеральном и региональном уровнях. Об этом свидетельствует вхождение Российской Федерации в число стран-участников Конвенции о правах инвалидов (принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года и вступившая в силу 3 мая 2008 года), закрепление в Конституции Российской Федерации прав детей с ОВЗ на получение образования.

Стратегические ориентиры в области образования лиц с ОВЗ, установлены на федеральном уровне Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [130]. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденные приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598, устанавливают требования к результатам освоения адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ [132]. В их число входят и требования к уровню речевого развития обучающегося: активное использование речевых средств, готовность слушать собеседника, вести диалог, осознанно строить речевое высказывание, составлять тексты в устной и письменной формах, отсутствие дефектов звукопроизношения, практическое владение основными

закономерностями грамматического и лексического строя речи, сформированность языковых операций, необходимых для овладения чтением и письмом, прогресс в развитии коммуникативной, познавательной, регулятивной функций речи.

Указанные формы государственного регулирования в сфере образования являются особенно значимыми в связи с ростом числа младших школьников с ОВЗ. Так, по данным отчета «Об итогах деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2017 году и задачах на 2018 год», за 2011-2017 год количество школ, в которых созданы условия для обучения детей-инвалидов (в том числе имеющих статус обучающихся с ОВЗ), достигло 9 664 (22,4 % от всего числа российских школ). Количество обучающихся с ОВЗ в 2016-2017 учебном году выросло почти на 12 000, по сравнению с 2014-2015 учебным годом.

Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина о периодизации психического развития свидетельствуют об особой роли периода младшей школы, где ребенку необходимо осваивать новые знания и виды деятельности, где происходит интенсивное развитие интеллектуальной сферы. Для обучающихся с ОВЗ этот период является особенно сложным, так как в новых условиях необходим высокий уровень речевого развития [33, 88, 138].

Следует отметить, что самыми многочисленными категориями среди обучающихся с ОВЗ являются дети с (ЗПР) и дети с нарушениями речи, в том числе с ОНР.

По мнению таких авторов, как Т.А. Власова В.И. Лубовский, Н.А. Никашина дети с ЗПР в начальной школе будут испытывать трудности при овладении счетом, решением арифметических задач, чтением, письмом [28, 119]. Заметна будет недостаточность сенсомоторной координации, общая моторная медлительность, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, небольшой объем внимания, быстрая утомляемость и т.д. В исследованиях В.А. Ковшикова, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, отмечается, что у

детей с ЗПР снижен темп протекания мыслительных операций, нарушено формирование зрительного восприятия и устной речи[20].

Дети с общим недоразвитием речи являются особой категорией школьников с недостаточными предпосылками для овладения новыми знаниями. По данным Колягина В.А., Колягиной В.Г., Козловской Г.Ю. младшим школьникам с ОНР свойственна фиксированность на речевом дефекте [67, 69, 70]. У детей с ОНР наблюдается ощущение своей маловажности, речевой дефект отрицательно влияет на формирование самооценки, её уровень значительно ниже, чем у их ровесников, не имеющих речевых нарушений. Для успешного освоения учебной программы необходим полноценный фонематический слух и звуковой анализ, постоянная связь и взаимодействие речеслуховой, речедвигательной и зрительно-моторной систем, сформированности графомоторных навыков, которые характеризуются незрелостью у детей с ОНР III уровня. Данный аспект развития рассмотрен в работах Е.В. Гурьяновой, Филипповой, Ю.Ф. Гаркуши [37, 131].

Если обучающимся с нормой развития удаётся успешно справляться учебной программой, то незрелость речевых и неречевых функций у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня требует создания для таких детей специальных педагогических условий. Этим обоснована актуальность проблемы изучения сформированности речи у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.

При обилии исследований по проблеме обучения младших школьников с ОВЗ существует дефицит научных разработок по созданию специальных педагогических условий и организации среды для максимально эффективного речевого развития школьников с ЗПР и ОНР III уровня в условиях массовой школы [7, 26, 53, 73, 101, 130, 132]. Подготовка педагогов и разработка специальных учебников и учебно-методической литературы в соответствии с ФГОС ОВЗ входит в число приоритетных задач Минобрнауки России на 2018 год [132].

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия** между важностью создания специальных условий для обучения младших школьников с ОВЗ и недостаточностью специальных разработок, направленных на создание педагогических условий для максимально эффективного речевого развития обучающихся в ЗПР и ОНР III уровня. На основе этих несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении устной речи младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня, а также составлении дифференцированных методических рекомендаций по преодолению нарушений речи.

Объект исследования: речь обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня.

Предмет: особенности речи обучающихся 2 класса с ЗПР и ОНР III уровня.

Цель исследования: выявить специфические особенности сформированности речи у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня, составить дифференцированные методические рекомендации на основе выявленных особенностей.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

1. Речь – это сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком.

2. Импрессивная речь обучающихся младших классов с ЗПР будет характеризоваться скудным пассивным словарем, несформированностью представлений о причинно-следственных и временных отношениях, неточным пониманием предлогов, а детей с ОНР III уровня такими особенностями, как недостаточно сформированный пассивный словарь, неточное понимание значений сложных слов, нарушенное понимание сложных предлогов; экспрессивная речь обучающихся с ЗПР будет характеризоваться выраженной недостаточностью активного словаря, отсутствием в речи относительных, притяжательных, сравнительных прилагательных, использованием в активной речи простых предложений и

словосочетаний, потерей основной мысли при пересказе текста, отсутствием четкой программы замысла высказывания, а обучающихся с ОНР III уровня такими особенностями, как недостаточность активного словаря, неточностью употребления слов, сложности при пересказе текста, искажение сюжетных линий, множественные ошибки по типу генерализации окончаний при согласовании существительных и прилагательных, сложностью логического структурирования высказываний.

3. Учет выявленных особенностей сформированности речи младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня позволит составить дифференцированные методические рекомендации, по преодолению выявленных в процессе исследования недостатков речевого развития у обследуемых категорий обучающихся.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования нами были определены следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Составить диагностический комплекс, направленный на изучение сформированности речи у обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня.

3. Выявить особенности речи младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня.

4. На основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации, по преодолению выявленных в процессе исследования недостатков речевого развития у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

– положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);

– понимание речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимообусловлены (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева и др.);

– положение о взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (А.Н. Корнев).

Методы исследования определялись для решения поставленных задач и проверки гипотезы. В исследовании использован комплекс теоретических и эмпирических методов. К числу первых относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – сбор анамнеза (изучение медицинских карт, заключений психолого-медико-педагогической комиссии, протоколов учителя-логопеда), констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Новизна исследования заключается в структурировании критериев изучения сформированности речи у обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня, параметров оценивания обучающихся рассматриваемых категорий и составлении дифференцированных методических рекомендаций, по преодолению выявленных в процессе исследования недостатков речевого развития у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении имеющихся научных представлений об особенностях речи обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами модифицирована методика диагностики речи младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня, а также предложены дифференцированные методические рекомендации, направленные по преодолению выявленных в процессе исследования недостатков речевого развития у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня, которые могут быть использованы в работе педагогами, работающими с детьми рассматриваемых категорий.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 2». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 обучающихся второго класса. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст детей

(8-9 лет) и характер дефекта (ЗПР и ОНР III уровня). Исследование проводилось в течение 2017-2018 годов в три этапа:

1 этап - изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2017 г. – март 2018 г.).

2 этап - проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (март 2018 г. – июнь 2018 г.).

3 этап - составление дифференцированных методических рекомендаций, направленных на создание педагогических условий и организацию образовательной среды для осуществления эффективного речевого развития младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня, оформление результатов исследования (июнь 2018 – ноябрь 2018).

Апробация результатов исследования осуществлялась через участие в научно-практических конференциях (V Международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы и технологии в современном мире», г. Уфа, 29-30 ноября 2017 год с публикацией основных положений исследования в сборнике, составленном по материалам конференции).

Структура и объем. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения и проиллюстрирована 3 рисунками, 1 таблицей.

Глава 1. Научно-теоретические основы изучения сформированности речи у обучающихся младших классов с задержкой психического развития (далее – ЗПР) и общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня.

1.1. Теоритические основы развития речи у младших школьников.

Речь рассматривается в психолого-педагогической, научной литературе как неотъемлемая часть бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества [10].

Немаловажное значение придавали проблеме формирования правильной речи такие мыслители-гуманисты, педагоги XVIII-XIX вв., как В.Г. Белинский, Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский. В работах этих авторов рассматривалась роль речи в развитии ребенка, значимость воспитания правильной речи [106, 128].

Взгляды на проблему речевого развития младших школьников Н.С. Рождественского, Т.А. Ладыженской, Н.И. Жинкина, Л.В. Занкова, М.Р. Львова нашли своё отражение в лингвистической, методической и психологической литературе[56, 57, 58, 96, 98].

Т.Г. Рамзаева рассматривает речь как вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, словосочетаний, предложений и пр.). М.Р. Львов расширяет это понятие и считает, что речь – это один из видов общения, который необходим людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании, а также обогащает человека духовно, служит предметом искусства.

В исследованиях Л.С. Выготского речь определяется как уже сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Она является усилителем абсолютно всех психических сил человека: интеллекта, чувств, мышления и познавательных процессов [33].

По мнению Н.Д. Андреева и Л.Р. Зиндера, речевой акт – это процесс, который порождается на основе речевого материала. Речь – это система сочинений языковых элементов в тексте [11].

В научных работах А.А. Леонтьева, определены еще ряд функций речи, более характерных для живой разговорной речи, к которым относятся:

- констатирующая, или собственно номинативная, т.е. функция называния, обозначения – в узком смысле (в отличие от общей номинативно-репрезентативной функции). В этом случае в том или ином речевом высказывании нечто констатируется – «это есть». Пример реализации данной функции - называние предметов, находящихся в помещении, или констатации какого то явления: «Дети в школе?» - «В школе.» и т.п.
- Волюнтативная (производная от эмотивной) – функция выражения воли и чувств говорящего – служит для выражения желаний, например: «Налей воды!».
- Привлечение внимания (иначе - информативная). Реализация данной функции осуществляется в привлечении внимания участников коммуникации к какому-либо действительному факту. Например: «Смотри, дочка получила «пять» по математике!».
- Апеллятивная функция употребляется для адресации к участникам коммуникативного акта, для призыва. Например: «Дочка, я на кухне!».
- Релятивная функция, отображающая, передающая связи и отношения между предметами окружающей действительности. Реализуется через описание неречевых ситуаций, указание на месторасположение предмета.
- Функция маркирования. Связанна с употреблением наименований – имен, названий мест (например, название населенных пунктов, континентов и пр.).
- Операционная функция служит для выражения действий, процессов, состояний. Например: «Автомобиль паркуется».

- Атрибутивная функция. Реализуется при определении качественных отношений - некто (человек): хороший, плохой и т.п.
- Аффимативная, т.е. выражающая утверждение неопременного существования какого-либо факта. Негативная, т.е. функция отрицания: «ничто» не существует, какое-либо действие не состоится и т.п. Например: Например «Пингвины не летают» и т.п.
- Квестиотивная – функция вопроса.
- Фактическая функция используется для установления контакта [88].

Например, при первой встрече, чтобы установить контакт, нередко говорят о погоде или интересуются, смотрел ли собеседник популярную телепередачу и т.п., хотя и не эти темы в первую очередь интересуют участников коммуникации.

С точки зрения значения в жизни человека можно выделить следующие функции речи, связанные между собой:

1. Использование речи в трудовой деятельности, для согласования усилий, планирования, проверки работы, а также оценки ее результатов.
2. Речь является средством познания, условием, необходимым для реализации познавательной деятельности человека.

Благодаря речи человек приобретает и усваивает новые знания, может передавать их.

3. Речь является средством воздействия на осознание, влияет на выработку мировоззрения, норм поведения и формирования вкусов. В этой функции речь используется, чтобы повлиять на убеждения людей, изменить их отношение к определенным событиям и фактам. В данном случае речь может побудить к действиям.

4. Речь – как средство удовлетворения личных потребностей человека. Это касается приобщения к определенной социальной группе и т.д. Человек, являясь по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми. Существует потребность советоваться, делиться мыслями, переживаниями, сопереживать, искать понимания и т.д. [67].

С.Л. Рубинштейн выделяет особые, присущие только речи, функции. По мнению автора, предметный, конкретный смысл раскрывается не только через значения и смысл слов, но и в большей мере через эмоциональные и выразительные средства. Эти особенности строения речи определены как эмоционально - выразительная функция речи.

Эмоционально-выразительная функция речи входит в ее семантическое содержание. Нередко понимание значения употребляемых слов в общении оказывается недостаточным, и тогда необходимым становится истолкование выразительных компонентов речи, таких как мимика, жесты, интонация и др., раскрывающих смысл речи и являющихся важными выразительными средствами высказывания. Выразительные компоненты речи выражают чувство, волю говорящего, передают смысловые оттенки речи и входят, таким образом, в ее структуру и семантическое содержание[112].

Речь конкретного человека – это отражение уровня его общей культуры. Из всех знаний и умений самым важным и необходимым для жизненной деятельности является умение понятно, четко и красиво говорить на своем языке. Всю жизнь человек совершенствует, развивает речь и овладевает богатством языка. Чем полнее и свободнее человек пользуется богатством языка, тем успешнее дается процесс познания сложных связей в природе и обществе. Поэтому речь должна отвечать определенным требованиям:

1. Правильность речи. Соблюдение норм современного литературного языка (грамматики, орфографии, пунктуации). Правильность считается основным качеством хорошей речи.
2. Ясность. Речь, обладающая этим качеством, доступна для понимания окружающими. Негативно сказываются на ясности речи слова и выражения, придуманные или вырванные из контекста какого-либо произведения просто для украшения.
3. Чистота. Речь свободная от лексики, лежащей за пределами литературного языка (жаргонизмов, диалектизмов, слов паразитов).

4. Точность. Точная речь наделяет слова и словосочетания, употребленные в речи, значением, полностью соотнесенным со смысловой и предметной сторонами речи.

5. Выразительность. Очень важное качество. Проявляется в умении ярко, убедительно и в то же время лаконично выразить свои мысли и чувства. Выразительная речь способна интонацией, выбором слов, построением предложений действовать на собеседника.

6. Богатство речи определяется выбором языковых средств для выражения одной и той же мысли. Такая речь отличается разнообразием, отсутствием повторения одних и тех же слов и конструкций [136].

Все вышеперечисленные требования осуществляются в высказывании. Высказывание – это продукт речевой деятельности, речь – способ, применяемый в этой деятельности. А.А. Леонтьев отмечает, что социальный смысл речи заключается как раз в том, что она обеспечивает любую другую деятельность человека, планируя, контролируя ее и т.д. [88]. Следовательно, рассматривая речь, нужно рассматривать ее как деятельность.

Речевая деятельность – процесс словесного общения с целью передачи и усвоения общественно-исторического опыта, установления коммуникации, планирования своих действий.

Теория речевой деятельности изучает процессы речеобразования и восприятия речи, механизмы речевых ошибок, коммуникативные установки, связь речевых актов с прагматическими условиями их протекания, факторы, обеспечивающие эффективность речевого акта, отношение речевой деятельности к другим видам социальной активности человека.

Речевая деятельность (далее – РД) реализуется в таких формах, как говорение, слушание, письмо и чтение [61, 62]. Эти виды РД выступают основными формами взаимодействия людей в процессе вербального общения. Речевая деятельность подразумевает наличие нескольких составных компонентов: тот, кто обращается с речью, тот, кому адресуется высказывание, потребность (мотив): у одного – обращаться с речью, а у

другого - воспринимать ее. Из этого можно сделать вывод, что в речевой деятельности выделяются общие и частные функции. Общие выступают в любом речевом акте, независимо от специфики, ситуации речевого общения, в которой она протекает. Частные функции, напротив, во многом зависят от специфики речевой коммуникации.

К общим функциям следует отнести: коммуникативную, репрезентативную (номинативную), интеллектуальную (обобщения, познания и др.) и эмотивную. Базовой функцией является коммуникативная. Эта функция реализуется посредством выражения мысли, воздействуя, таким образом, на себя и на других людей. Воздействие – это первичная форма коммуникативной функции речи, заложенная на генетическом уровне. Человек говорит прежде всего для того, чтобы воздействовать на поведение, взгляды, мысли, сознание и чувства других людей посредством речи.

Из первой базовой функции речи – коммуникативной - вытекают такие её качества, как активность, намеренность, общественность. Речь могла возникнуть в человеческом обществе лишь при наличии активной направленности речевого поведения человека. Такое поведение направлено в коллективе на выражение своих намерений, желаний.

Таким образом, первоначально речь способствует реализации социальной функции общения. Социальная функция речи воплощается в двух видах: сообщение и воздействия на себя и на других. На этой основе речь приобретает еще одну функцию – функцию регулирования собственного поведения, а также поведения и деятельности других людей. Регулирующая функция проявляется в организации и объединении других технических процессов. Регулирующую функцию речи и языка в психологии речи принято дифференцировать на: саморегулятивную, когда с помощью речи планируется собственное поведение (например, некто говорит сам себе: «Успокойся! Все хорошо!»), и индивидуально-регулятивную, когда речевое воздействие оказывается адресно на одного человека. Также выделяют коллективно-регулятивную, когда с помощью речи воздействие осуществляется на целую

группу людей. Эта функция используется для управления поведением участников речевого общения. Из регулирующей функции происходит тесно связанная с ней функция планирования (планирования человеком своей деятельности и поведения в обществе, деятельности и поведения окружающих его людей)[61].

Еще одной важнейшей функцией языка и речи в речевой деятельности человека является интеллектуальная функция обобщения. Обобщение возможно лишь при наличии значения у слова. Значение определяется в психологии речи как обобщенное и устойчивое отражение предметного содержания, включенного в общественно-практическую деятельность человека [88].

Благодаря значению, которое несёт в себе слово, в связанной с ним обобщающей функции речи и языка, речевая деятельность приобретает следующую важную функцию: когнитивную (или познавательную).

С.Л. Рубинштейн отмечал, что слово, являясь объективным отражением предмета, связано с ним внутренней связью по общности содержания. Эта связь опосредована через обобщенное содержание слова - через понятие или через образ [114].

При этом слово в сознании человека замещает отражаемые объекты, замещает их как объекты восприятия, упраздняет необходимость их непосредственного восприятия и манипулирования с ними; слово представляет предметы, обозначая сам предмет или его свойства, признаки, качества. Эта предметная отнесенность слова является основой первичной по происхождению номинативной функции речи.

Номинативная функция в онтогенезе речи формируется на основе выделения существенных признаков, и становится нередко именем всего предмета. Слово как наименование и указание является первичной функцией в онтогенезе речевого развития, из которой можно вывести все остальные.

Номинативная функция рассматривается как основная функция языка исходя из того, что язык дан человеку, прежде всего для наименования и обозначения.

Языку свойственно называть как отдельные предметы, действия, так и процессы, состояния, признаки, качества и отношения [39].

Также следует отметить, что любая деятельность включает в себя системокомплекс действий. Подобно тому, как понятие деятельность соотносится с понятием «мотив», оно соотносится с понятием «цель».

Речевое действие имеет собственную цель, промежуточную, которая подчинена мотиву конкретной коммуникативной деятельности, в рамках которой речь рассматривается [11].

Итак, «Чтобы полноценно общаться, - пишет А.А. Леонтьев, - человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения..., во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [88].

При этом можно с уверенностью предположить, что в связи с развитием техники, информационных технологий речь будет приобретать все большее значение в жизни общества, в различных сферах деятельности человека и даже в удовлетворении его духовных потребностей.

Если иметь в виду работу по русскому языку, то развитие речи означает практическое усвоение учеником различных сторон языка (произношение, словарь, синтаксический строй, связная речь). С точки зрения учителя, работа над речью означает применение таких методов и приемов, которые помогли бы учиться активно, овладеть указанными сторонами языка. Таким образом, занятия по развитию речи – это многосторонняя работа учителя по языку направленная на то, чтобы ученики овладели не только грамматической теорией и орфографическими навыками, но в процессе речевой практики

овладели и умением правильно произносить слова, выбирать нужные слова и правильно употреблять их в речи, строить предложения и связную речь.

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейном, Ф.А. Сохиным и другими авторами. По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания [33, 114]. Автор говорит о связности речи так: «Связность означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя... Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [114].

А.А. Леонтьев, рассматривая речь, дает такое определение связности речи: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность взаимосвязанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [88].

По мнению Н.П. Ерастова, связная речь характеризуется наличием четырех основных групп связей: логических - отнесенность речи к объективному миру и мышлению; функционально-стилевых – отнесенность речи к партнерам общения; грамматических – отнесенность речи к структуре языка; психологических – отнесенность речи к сферам общения [55].

По мнению Ф.А.Сохина, связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении звуковой стороны, словарного состава и грамматического строя [110]. Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [33, 57, 88, 114].

До школы актуальным для ребенка является разговорный стиль. Исследователи считают, что именно в дошкольный период развитие речи

ребенка начинается с его общения с взрослыми. Общение это основывается на том, что видят в процессе общения ребенок и взрослый. Общность непосредственной ситуации накладывает отпечаток на характер их речи, освобождает от необходимости называть то, что видят оба собеседника. Речь ребёнка и взрослого характеризуется неполными предложениями. Дети овладевают, прежде всего, разговорной речью, касающейся непосредственно увиденного, поэтому их речь ситуативна. Но уже на протяжении дошкольного возраста наряду с этой формой связной речи возникает и развивается другая форма, названная контекстной речью. Её содержание раскрывается в самом контексте речи, благодаря чему становится понятным для слушателя. Это более совершенная форма связной речи развивается у ребёнка в силу изменяющихся общественных отношений.

Таким образом, по мнению С.Л. Рубинштейна и А.М. Леушиной, создаются предпосылки для обучения ребёнка связной речи [114].

Связная речь развивается параллельно с общим развитием сознания и личности ребёнка. Если у начинающего говорить ребёнка внешней формой связной речи может быть недифференцированное слово, с помощью которого он стремится передать свои ещё недифференцированные мысли, то в младшем школьном возрасте связная речь развивается до такого уровня, когда приобретает уже дифференцированный характер.

Школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать на уроке. Нужно ставить перед учащимся задачу научиться давать развернутые и полные ответы на вопрос, рассказывать по определенному плану, избегать повторов, связно рассказывать большой по объему материал, говорить правильно, законченными предложениями. В процессе обучения дети должны овладеть всеми видами и формами речи: произвольной, активной, программированной, коммуникабельной и монологической речью. На протяжении младшего школьного возраста происходит развитие у обучающихся всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической. Первоклассники практически

овладевают всеми фонемами, но нужно уделить большое внимание этой работе, так как обучение чтению и письму требует хорошо развитого фонематического слуха, умения воспринимать, правильно различать все фонемы, научиться анализировать их, выделять каждый звук из слова, синтезировать звуки в слова. На протяжении всего периода младшего школьного возраста происходит развитие и грамматической стороны языка. Приходя в начальную школу, ребенок уже практически владеет грамматическим строем родного языка, т.е.

он может склонять, спрягать, связывать слова в предложения. Развитию грамматического строя способствует также новая для ребенка форма речевой деятельности – письменная речь. Необходимость быть понятым в письменном изложении мотивирует обучающегося грамматически правильно строить свою речь. Следовательно, достаточный уровень речевого развития ребенка – это ключ к успешному обучению в школе. Содержание образования на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблеме развития связной устной и письменной речи школьников. Часто речь обучающихся отличается ограниченным запасом слов, трудностью связного высказывания и общения. У младших школьников развитие речи происходит в двух основных направлениях: накопление словарного запаса и

овладение морфологической системой языка, на котором говорят окружающие. В то же время с развитием речи обеспечивается перестройка познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления). В процессе обучения словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Поэтому работа над смысловой стороной слова формирует способность выражать собственные мысли наиболее точно, полно и образно [116, 122]. Формирование и развитие грамматического строя речи направлено на развитие умения выражать свои мысли простыми, а также сложносочинёнными и сложноподчинёнными предложениями, правильно

находить грамматические формы рода, числа и падежа [81, 122]. При воспитании звуковой культуры речь становится чёткой, внятной, выразительной [9].

Высшей формой речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка является связная речь (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [33, 56, 57, 88, 114].

Речь обладает различными функциями, наделяющими речь ведущей ролью для гармоничного развития всех сторон личности. Речь реализуется в разных видах и формах. Младшие школьники в процессе обучения овладевают как устной так письменной речью.

Устная речь выполняет очень важную функцию и обладает рядом отличительных характеристик.

В целом развитие речи – это и есть работа над речевой культурой учащихся в ее устной и письменной форме.

Принципиальное отличие между устной и письменной речью, заключается в том, что устная речь - это вокализованная речь, это общение между людьми посредством произнесения слов вслух, с одной стороны, и восприятия их людьми на слух - с другой. В отличии от устной речи письменная – графическая [14].

Устная речь протекает в условиях непосредственного общения, поэтому по темпу она быстрее. В процессе речи активно применяются нелингвистические средства выражения мысли: – мимика, жесты. Это те средства, которые дают дополнительную информацию в устном сообщении и полностью отсутствуют в письменной речи.

Можно выявить некоторые отличительные особенности устной речи:

1. Устная речь характеризуется переменчивостью, гибкостью, является переходящей.
2. Для донесения смысла до слушателей необходимо присутствие говорящего.

4. Устная речь по природе может быть и диалогической и монологической. В устной монологической речи, представляющей собой повествование о событии или рассуждение, обязательными составляющими должны быть и мотив высказывания, и общий замысел, создаваемый говорящим. Программа высказывания должна блокировать все побочные ассоциации, которые могут привести к отвлечениям от темы и удерживать говорящего от многократного повторения элементов высказывания.

8. Устная речь гораздо активнее письменной – мы больше говорим и слушаем, чем пишем и читаем. Но для того, чтобы ученик мог правильно и грамотно говорить, он должен уметь формулировать свои мысли и излагать их.

Таким образом, речь – это сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком, являющаяся усилителем психических сил человека: интеллекта, чувств, мышления и познавательных процессов [114].

1.2. Особенности развития устной речи младших школьников в онтогенезе.

Важным периодом в речевом развитии ребенка являются первые три года жизни. Именно в этот период идёт накопление большого словарного запаса, овладение главными грамматическими формами родного языка. Интенсивное развитие речи в дошкольном возрасте объясняется унаследованными речевыми способностями, повышенной пластичностью коры, благодаря чему ребенок уже с первого года (при минимальном интеллектуальном развитии) усваивает такой сложный механизм, каким является речь.

Говоря о формировании речи, следует отметить, что высшей формой речемыслительной деятельности, является связная речь.

Рассмотрим связную речь в аспекте её различных функций, форм, видов, функционально - смысловых, функционально - стилистических и композиционных формы.

На первоначальном этапе речевого развития ребенка ведущими являются две социальные функции речи: средство установления контакта с людьми (общение) и средство познания мира. Затем в 3-7 лет возникает и развивается речь, которая используется для организации совместной деятельности (например, игры со сверстниками и со взрослыми), для планирования своих действий и как средство приобщения к определенной группе людей.

Учебная деятельность в начальной школе катализирует развитие всех функций речи, но особую роль в этот период приобретает речь как средство приобретения и передачи информации, речь как средство самосознания и самовыражения, речь как средство воздействия на сверстников и взрослых. В это время интенсивно развивается и межличностное и групповое общение [77].

При норме развития к 7 годам ребенок в полной мере овладевает речью, обладает навыком связной речи и в процессе общения не задумывается над расстановкой слов внутри фразы. Именно в период начальной школы развитие речи ребенка значительно совершенствуется. До 3-х лет его речь, как правило, ситуативная. Постепенно формируется и контекстная устная речь. Однако контекстная речь детей даже 6-7 лет развита в меньшей степени. В рассказах детей всё ещё присутствуют элементы ситуативности («Потом мы пошли туда и увидели собаку. Она там гуляла...»), что делает их высказывания полностью или частично непонятными для слушателя [75].

Следует отметить, что в младших классах ребенок осваивает ещё и письменную речь как средство коммуникации и самовыражения, ему еще трудно соотносить контроль за написанием букв, слов и выражением своих мыслей. В начальной школе все формы речи получают дальнейшее развитие, при этом не только устная речь является опорой для становления письменной,

но и, наоборот, под влиянием письменной речи формируются книжные стили устной формы литературного языка. К сожалению, преимущественное внимание в 1-4 классах начальной школы уделяется формированию письменной речи, а связная устная речь школьников в это время развивается недостаточно. Дети, пришедшие в среднее звено школы с несформированной речью не умеют говорить свободно, не владеют элементарными приемами подготовки к высказываниям, их речь невыразительна.

Для речи таких детей характерны:

1. Прерывистость, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков, в «срывах» начатого слова или предложения. Прерывистость свидетельствует об определенных затруднениях говорящего: он либо затрудняется в выражении мысли, либо в её формулировании.

2. Отсутствие интонационной окраски на уровне отдельных слов, словосочетаний, предложений, всего высказывания по причине несформированности целенаправленности, определенного замысла высказывания.

Под влиянием обучения, при условии внимания к устной речи учащихся, их интонационные навыки успешно развиваются. Устная речь становится богаче в своем звучании за счет использования разнообразных по синтаксической структуре и интонационному оформлению предложений.

В возрасте 6-7 лет ребенок овладевает в основном разговорным стилем речи. Когда ребенок пытается пересказывать или сочиняет свои рассказы, сказки, то он использует некоторые образно – выразительные средства, свойственные художественному стилю. Замечено также, что дети этого возраста способны перестраивать свое высказывание, учитывая адресат.

Младшие школьники овладевают умением вести беседы по широкому? распространенному кругу вопросов, связанных с жизнью своего ближайшего окружения, класса, школы, страны, с изучением основ наук. Специальное внимание в школе уделяется обучению монологической речи, так как, по

словам Л. В Щербы, «всякий монолог есть литературное произведение в зачатке. Недаром монологу надо учить. В малокультурной среде только немногие люди с тем или иным литературным дарованием способны к монологу, большинство не в состоянии ничего связно рассказать»[136].

В начальной школе ученики овладевают таким типом речи, как повествование с элементами описания. В среднем звене школы дети осваивают такие типы и формы речи, как рассуждение, описание, работают над такими композиционными формами, как «невыдуманный» рассказ, рассказ с обрамлением, заметка, статья в газету, доклад и др.

Прогресс в общем развитии обучающихся, в их способности наблюдать, сравнивать, обобщать отражаются на содержательной стороне высказываний, на том, как и что говорят дети. Начиная с 5 класса в сочинениях (как и в письменных их вариантах) все большее место занимают элементы описания, неизменно растет количество слов, более конкретно обозначающих предметы, признаки, действия (например, не «течет река», а «раскинулся широкий Енисей»), а также количество слов, словосочетаний и предложений оценочного характера.

Исследования показывают, что без специальной целенаправленной работы многие ученики не только не овладевают отдельными композиционными формами высказываний, но и такими умениями, как: раскрывать тему и основную мысль высказывания, его планирование и т. д.[40].

Таким образом, речь в своём развитии имеет особенности: от диалога к монологу, от ситуативной к контекстной речи, к использованию ее не только в функции общения и познания, но и функции планирования, координации деятельности.

В процессе обучения в школе речь получает дальнейшее развитие: она используется в учебной деятельности как средство приобретения, сохранения и передачи знаний, как средство самовыражения и воздействия. Развитие устной речи проявляется в овладении младшими школьниками различными

стилями, типами и формами высказываний, а также коммуникативными умениями[98].

1.3. Психолого-педагогические особенности развития детей с ЗПР, особенности формирования речи.

Изучение особенностей развития обучающихся с ЗПР особенно важны в связи с ростом их числа. По данным отчета «Об итогах деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2017 году и задачах на 2018 год» число обучающихся с ОВЗ в 2016-2017 учебном году возросло на 12 000 человек по сравнению с данными на 2014-2015 учебный год, существенную долю из которых составляют обучающиеся с ЗПР.

Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов [100]. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории [104].

Всех детей с задержкой психического развития специалисты делят на группы в зависимости от их особенностей и отмечают, что задержка психического развития у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности.

Анализируя литературу по теме исследования, можно выделить следующие модально неспецифические закономерности отклоняющегося развития:

- снижение способности к приему и переработке информации;
- нарушение хранения информации и ее использования;

нарушение словесной регуляции деятельности, недостаточность словесного опосредования; нарушения в развитии мышления, замедленное формирование процессов обобщения, отвлечения, трудности символизации.

В 1950-60-е гг. советские ученые М.С. Певзнер, Т.А. Власова [28] задержку психического развития связывали с различными формами психофизического и психического инфантилизма, а также с церебрастеническими состояниями.

Современные исследователи указывают на такие особенности психического развития детей с ЗПР, как:

трудности в овладении элементарной грамотой, счетом, что не мешает таким обучающимся обладать хорошо развитой речью, способностью к запоминанию стихов, сказок, соблюдение правил игры, усвоение способа выполнения задач и использования их в новых заданиях;

трудности в формировании навыков элементарных мыслительных операций, чтения, письма, счета, имеются легкие нарушения мнемической, интеллектуальной и речевой деятельности, эмоционально-волевой регуляции поведения;

значительное снижение работоспособности, памяти, внимания, трудности усвоения навыков чтения, письма, счета, а также легкие нарушения речевых функций [126].

Ученые Н.А. Бастун, Т.Д. Илляшенко, Т.В. Сак отмечают, что дети с ЗПР «имеют качественно иные нарушения интеллектуальной деятельности» в отличие от умственно отсталых детей. Для детей с ЗПР свойственно «неравномерное нарушение психических функций» (сохраняется достаточно высокая способность к компенсации психической деятельности при наличии «слабых мест»), определенные расстройства способности к абстрактному мышлению, которые «возникают из-за расстройства так называемых предпосылок интеллекта работоспособности, эмоционально-волевой сферы, внимания, памяти, речи» и др.[42].

Группа авторов, Т.А. Власова В.И. Лубовский, Н.А. Никашина отмечают трудности при овладении чтением, письмом, счетом, решением арифметических задач, недостаточность сенсомоторной координации, общая моторная медлительность, наличие гиперкинезов (или наоборот, гипокинезия), импульсивность, эмоциональная неустойчивость, небольшой объем внимания, быстрая утомляемость и т.д.[103].

Т.В. Егорова обнаружила у детей с ЗПР низкую продуктивность и устойчивость памяти (особенно при значительной нагрузке), слаборазвитое опосредованное запоминание, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности. Сравнивая различные виды мышления, она пришла к выводу, что наибольшие трудности возникают у детей с ЗПР при решении задач, требующих словесно-логического мышления [52].

Задержка психического развития детей является сложным полиморфным нарушением, по которому у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности. При ЗПР у детей отмечаются различные этиопатогенетические варианты, где основными факторами могут быть:

низкий темп психической активности (корковая незрелость);

дефицит внимания с гиперактивностью (незрелость подкорковых структур);

вегетативная лабильность на фоне соматической ослабленности (из-за незрелости или вследствие ослабленности самой вегетативной нервной системы в связи с социальными, экологическими, биологическими факторами);

вегетативная незрелость (как биологическая несдержанность организма);

энергетическое истощение нервных клеток (из-за хронического стресса)

и др.

Отечественными и зарубежными педагогами обосновано, что при условии создания познавательной активной деятельности обучающихся с ЗПР, которая формируется путем наложения личностных полей педагога и

воспитанников, создается благоприятная, непринужденная атмосфера для усвоения любой учебной информации.

Исходя из общности основных закономерностей развития в норме и патологии, определим основные проблемы развития детей с ЗПР, к которым отнесем социальную дезадаптацию, низкий уровень развития внимания, предметного и социального восприятия, представлений, памяти, мышления, несформированность мотивационно-потребностной сферы, недоразвитую и искаженную эмоционально-волевую сферу, моторное и психомоторное развитие не соответствует возрастной норме, снижены процессы произвольности психических процессов, деятельности, поведения.

Такие особенности дизонтогенеза сформировали главную проблему, как отмечает Л.И. Переслени, - существенная задержка развития возрастных психологических новообразований и качественному своеобразию становления «Я-концепции» ребенка с ЗПР [107].

Младшие школьники с ЗПР имеют недостатки внимания, которые связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, что характерно для детей с резидуальной органической недостаточностью центральной нервной системы, недостаток сосредоточения субъекта на объекте как характерный признак.

Для младших школьников с ЗПР характерен «синдром дефицита внимания», сочетающийся с гипер- или гипоактивностью, а дефицит внимания является следствием несформированности сенсорной сферы, слабости саморегуляции психической деятельности, недостаточности мотивации и развития интересов.

Указанные недостатки необходимо выявлять с целью их коррекции, так как коррекционно-развивающие усилия по преодолению недостатков внимания должны быть интегративными с точки зрения опосредованного развития функции внимания в ходе сенсорного и познавательного развития.

По данным наблюдений, младшие школьники с ЗПР характеризуются худшей памятью, чем их нормальные сверстники, а более высокие показатели

наблюдаются в развитии наглядно-образной памяти по сравнению со словесной, то есть проявляется та же закономерность, что и в развитии памяти детей без отклонений в развитии.

Однако, отмечены большие расхождения в объеме запоминаемого материала - дети с ЗПР значительно хуже запоминают материал.

Элементарная образная память на месторасположение предметов по показателям значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, опосредованное запоминание недоступно. Произвольная память, которая у нормально развивающегося ребенка развита на уровне принятия задачи на запоминание и применения способа запоминания (проговаривание задачи), у детей с ЗПР не сформирована. Выражена ограниченность словесной памяти даже на уровне воспроизведения прослушанных фраз, а тем более коротких текстов [87].

Специальные коррекционные усилия должны быть направлены на устранение недостатков внимания и речевого развития, на увеличение объема образной и словесной памяти.

Ребенок с ЗПР старшего дошкольного возраста плохо ориентируется в условиях, возникающих перед ним практических задач, не может самостоятельно найти выход из проблемной ситуации, где необходимо применение вспомогательных средств и орудий для решения задачи. Это обусловлено недоразвитием восприятия. Развитие чувственного познания на уровне наглядно-образного мышления, характерное для нормально развивающегося ребенка старшего дошкольного возраста, когда ребенок уже может решать задачи не только в процессе практического действия, но и в уме, опираясь на целостные образные представления о предметах, у детей с ЗПР обнаруживает выраженное отставание, т.е. различия настолько значимы, что их можно считать качественными.

Недостатки наглядно-образного мышления, безусловно связаны со слабостью аналитико-синтетической деятельности на уровне умственных операций анализа, сравнения, сопоставления. Но в большей степени они

являются следствием несформированности, слабости, нечеткости образов-представлений, что затрудняет оперирование ими: расчленение, соотнесение, объединение и сопоставление образов-представлений и их элементов. Именно овладение этим оперированием и составляет сущность наглядно-образного мышления. Усугубляются трудности оперирования образами-представлениями и недостатками пространственного восприятия и пространственной ориентировки, что также типично для структуры дефекта ЗПР. Оперирование во внутреннем плане является важнейшим этапом в развитии мыслительной деятельности в целом, т.к. без этой предпосылки невозможно формирование словесно-логического мышления, целиком осуществляемого во внутреннем плане.

Учитывая качественное отставание в развитии мышления у детей с ЗПР, а также значение полноценного формирования каждого из этапов мышления, в системе обучения таких детей любой вид педагогического общения и совместной деятельности взрослого и ребенка несет коррекционную нагрузку. Система коррекционных занятий направлена на развитие умственной деятельности, а также на формирование образов-представлений и умений оперировать ими.

Дети данной категории позже начинают разговаривать, их словарный запас расширяется значительно медленнее, чем у их сверстников без отклонений в развитии. Они позже овладевают навыком формирования языковых сообщений. У детей с ЗПР отмечается недостаточная отчетливость, смазанность речи, для них характерна крайне низкая речевая активность, использование речи только в роли обиходно-коммуникативного средства. Отставание в формировании контекстной речи является следствием недостаточной аналитико-синтетической деятельности, низкого уровня познавательной и коммуникативной активности, несформированности мыслительных операций. Понимание речи на уровне сложных грамматических конструкций и форм выражения, пространственных и временных отношений затруднено.

У значительной части детей речь приближается по показателям к речи умственно-отсталых, для которых рассказ по сложной картинке недоступен. По данным специалистов, у значительной части детей с ЗПР можно предполагать наличие сложного дефекта - системного недоразвития речи. Если на бытовом уровне речевая коммуникация не вызывает затруднений, то вербализация воспринимаемого и собственных действий затруднена, что препятствует развитию мыслительной деятельности в целом и формированию познавательного отношения к речевой действительности.

Задачи речевого развития решаются в ходе любой педагогической деятельности, опосредованной речью и на специально организованных занятиях по развитию всех сторон речи и речемыслительной деятельности.

У дошкольников с ЗПР отмечается качественное отставание в развитии эмоций, проявляющееся в немотивированной смене настроения, контрастном проявлении эмоций, аффективных реакциях, повышенной эмоциональной лабильности. Недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в отсутствии взаимодействия со сверстниками и снижении потребности в привязанности. У детей с ЗПР затруднено понимание своих и чужих эмоций, эмпатия не сформирована[65].

Учитывая важность социально-эмоционального развития для формирования социально-коммуникативной возрастной компетентности, необходимо в качестве коррекционного компонента включать задачи формирования развития эмоциональной сферы во все виды педагогического общения и совместной деятельности взрослого и ребенка и сформировать специальную систему развивающих занятий, как психокоррекционной, так и психолого-педагогической направленности.

У детей с задержкой психического развития недостаточная целенаправленность восприятия ведет к его фрагментарности и слабой дифференцированности. Про таких детей обычно говорят, что они «слушают, но не слышат, смотрят, но не видят». Недостатки восприятия связаны с недостаточной развитостью аналитико-синтетической деятельности в

зрительной системе, особенно когда в зрительном восприятии участвует двигательный анализатор. Поэтому наиболее значительное отставание наблюдается в пространственном восприятии, которое основано на интеграции зрительных и двигательных ощущений. Еще большее отставание у таких детей отмечено в формировании интеграции зрительных и слуховых ощущений.

Слуховое восприятие старших дошкольников с ЗПР характеризуется теми же особенностями, что и зрительное. Эти затруднения, отражающие недостаточность аналитико-синтетической деятельности, проявляются в трудностях восприятия и осознания речевых инструкций.

Осязательное восприятие является комплексным, объединяющим тактильные и двигательные ощущения. Наблюдаемые трудности связаны с недостаточностью межсенсорных связей и с недоразвитием тактильной и двигательной чувствительности.

Отставание в развитии двигательных ощущений проявляется в неточности, несоразмерности движений, моторной неловкости, в трудностях воспроизведения поз [115].

Завершая характеристику сенсорно-перцептивной сферы детей с ЗПР, выделим основные причины ее недостаточности: низкая скорость приема и переработки информации; несформированность перцептивных действий вследствие нарушений аналитико-синтетической деятельности, нарушение преобразования сенсорной информации в центральном звене анализатора, которые ведут к созданию целостного образа объекта; несформированность ориентировочной деятельности, неумение всматриваться и вслушиваться в объект исследования.

Итак, дети с задержкой психического развития имеют специфические особенности развития восприятия: отмечается пассивность восприятия; отсутствует целенаправленность, планомерность в обследовании объекта; нарушены основные свойства восприятия (предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, обобщённость и

избирательность); отмечается низкий уровень развития образного восприятия; низкий уровень развития перцептивных действий.

У детей с задержкой психического развития отмечаются такие особенности ориентации в пространстве, зрительного восприятия и зрительно-моторной координации как трудности, возникающие при пространственном анализе и синтезе, неустойчивость зрительного образа, трудности ориентировки в направлениях пространства, неустойчивость зрительного образа, нарушение соотношений элементов.

Дети с задержкой психического развития до начала обучения грамоте зачастую не приобретают умения сравнивать предметы по величине, по форме, испытывают трудности в ориентировке пространственного расположения предметов по отношению друг к другу. Именно поэтому детям сложно усвоить тонкие различия в начертании сходных оптически букв. Это является одной из важнейших предпосылок возникновения оптической дисграфии у данной категории детей.

В целом, в исследованиях В.А. Ковшикова, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, отмечается, что нарушения письма у детей задержкой психического развития обусловлены сниженным темпом протекания мыслительных операций, спецификой зрительного восприятия, нарушениями устной речи.

Необходимо отметить, что специалисты в сфере образования предпринимают значительные усилия в сфере организации учебного процесса для детей с ЗПР: в Федеральном государственном образовательном стандарте для лиц с ОВЗ определено приоритетное направление развития эмоционально-личностной сферы ребенка с ЗПР и коррекция ее недостатков. По мнению педагогов, это направление можно считать ведущим в специальной поддержке детей с ЗПР. Специалисты ставят основную задачу современного педагогического процесса – включить каждого ребенка с ЗПР в общеобразовательную среду образовательного учреждения [86].

Таким образом, у детей с ЗПР имеют место особенности речевого развития, зрительного восприятия, зрительно-моторной координации и ориентации в пространстве. Дети данной категории позже начинают разговаривать, их словарный запас расширяется значительно медленнее, чем у детей с нормой развития. У детей с ЗПР отмечается недостаточная отчетливость, смазанность речи, для них характерна крайне низкая речевая активность, использование речи только в роли обиходно-коммуникативного средства. Выражена ограниченность словесной памяти даже на уровне воспроизведения прослушанных фраз, а тем более коротких текстов. Недостаточно развита аналитико-синтетическая деятельность, познавательная и коммуникативная активность на низком уровне, наблюдается несформированность мыслительных операций.

1.4. Психолого-педагогические особенности развития детей с ОНР III уровня, особенности формирования речи.

Дети с нарушениями речи являются особой категорией детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики.

Согласно психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной речевые нарушения делятся на 3 группы:

Фонетико-фонематические недоразвитие речи (ФФН). К этой категории относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушена произносительная сторона речи и особый фонематический слух (ФС). ФС - способность различать звуки родного языка в потоке речи. Фонематическое восприятие (ФВ) - способность различать фонемы, определять звуковой состав слова. Правильное развитие ФС и ФВ - основа правильного формирования и развития устной речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - речевая патология, при которой отмечается стойкое отставание в формировании всех компонентов речи,

относящихся к звуковой и смысловой стороне (фонетики, лексики, грамматики) [78].

Нарушение темпо-ритмической стороны речи - заикание.

Разновидностей речевых нарушений очень много. Они проявляются в виде проблем в произношении, грамматическом оформлении речи, скудности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Степени тяжести речевых нарушений также бывают разными. При некоторых видах подобных нарушений, ребенок может спокойно обучаться в обычной школе. Однако более сложные формы требуют специализированного обучения. Но и в обычных школах дети, имеющие нарушения речи, должны быть обеспечены специализированной помощью. В первую очередь - это помощь учителя-логопеда.

Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической жизни ребёнка и оказывают негативное влияние на формирование высших психических функций.

Дети с общим недоразвитием речи являются особой категорией школьников с недостаточными предпосылками для овладения учебной деятельностью.

Общее недоразвитие речи (ОНР) объединяет «различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи» [45]. Общее недоразвитие речи проявляется в нарушениях формирования звуковой, лексико-грамматической и семантической сторон речи в случаях различных сложных речевых расстройств у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Можно наблюдать проявления ОНР в случаях несформированности компонентов речевой системы и характеристики ОНР могут варьироваться от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Для понимания природы развития очень важно знание и понимание особенностей эмоционально-волевой сферы детей с ОНР [49]. Нарушения эмоционально-волевой сферы детей с общим недоразвитием речи являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Данный фактор негативно сказывается на эффективности обучения детей и адаптации их в социуме. Особенности эмоционально-личностной сферы ребенка являются результатом того, что речевая неполноценность отстраняет ребенка от детского коллектива, этот факт с возрастом действует все более травмирующе на его психику и характеризуется несформированностью форм коммуникации, незаинтересованностью в контакте, неумением ориентироваться в ситуации общения, негативизмом.

Для построения эффективной коррекционно-педагогической и психолого-коррекционной работы с детьми с ОНР педагогу необходимы знания особенностей их эмоционально-волевой сферы.

Исследованию эмоционально-волевой сферы при речевых нарушениях, посвящены работы таких ученых, как В. М. Шкловский, В. И. Селиверстов, Л. А. Зайцева, Г. А. Волкова и других.

Исходя из анализа научных исследований, следует отметить, что нарушения речевого развития влекут за собой нарушения общения. У детей с ОНР отмечаются нарушения всех сторон процесса общения:

коммуникативной, имеет место нарушение обмена информацией как из-за трудностей в передаче своей мысли ребенком, так и в сложности восприятия собеседником сообщения, и по причине особенностей программирования высказывания;

интерактивной, так как страдает построение общей стратегии взаимодействия;

перцептивной стороны общения, ребенок « тормозит» на более ранних формах общения, он не может точно и правильно воспринимать собеседника, составить о нем корректное представление.

Нарушение формирования личности является одной из общих и ярко выраженных закономерностей нарушенного развития. Л. С. Выготский отмечал социальную дезадаптацию, тенденцию к ограничению социальных контактов, низкую самооценку, пониженный фон настроения, астенические черты личности, нередко ипохондричность, тревожность, легкость возникновения страхов, агрессивность, обидчивость, нестойкость интересов, пониженная наблюдательность.

Дефект речи и переживания по его поводу образуют сложный симбиоз. «В одних случаях тревожность рассматривают как предрасполагающий к заболеванию фактор, в других речь идет только о реакции личности на самостоятельно возникающее заболевание» [70].

Младшим школьникам с ОНР свойственна фиксированность на речевом дефекте. Основное проявление данного факта - неуверенность в себе. Иногда это может сказываться на речевой активности ребенка, а так же на его взаимоотношении с социумом. К сожалению, одна из причин данного факта – взрослые, которые заостряют внимание ребенка на речевом дефекте, усиливая его переживания.

В. Г. Колягина провела исследование психологических особенностей страхов у младших школьников с общим недоразвитием речи, и по результатам данного исследования можно сделать вывод, что для большинства детей с ОНР свойственны не только возрастные, но и специфические страхи [70]. Устойчивость, интенсивность переживания и эмоциональная фиксация специфических страхов - вот основные характерные черты детских страхов детей с речевыми нарушениями. Детям младшего школьного возраста с нормальным психофизическим развитием не свойственна такая фиксация на своих страхах, они не столь критичны к ним.

Оценка личностью своих возможностей, особенностей качеств, места в социуме, все это является составляющими самооценки. Самооценка влияет на отношения человека с окружающими его людьми, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка влияет

на дальнейшее развитие его личности и на эффективность деятельности человека. Речевой дефект отрицательно влияет на формирование самооценки, у детей с ОНР наблюдается робость, неуверенность в себе, ощущение своей маловажности и др. Уровень самооценки младших школьников с ОНР значительно ниже, чем у их ровесников, не имеющих речевых нарушений.

Мотивация проявляется в стремлении к успеху в любой выполняемой деятельности. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается сниженная активность в случае неудач, снижение стремления к успехам. «Зачастую реакция младших школьников с ОНР на неудачу отличается от реакции, наблюдаемой в норме. Это выражается в том, что после удачно выполненного задания часть детей переходит не к более трудному, а к легкому заданию. Этот факт можно трактовать как формирование защитной реакции у детей с нарушениями речевого развития, стремление поддержать успех даже на заниженном уровне» [67].

Согласно исследованиям специалистов, в частности мимики детей с общим недоразвитием речи, у детей с ОНР дифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях. Детям с речевыми нарушениями особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления. Они не способны адекватно выражать эмоционально-смысловое содержание высказывания [67].

Процесс обучения и эмоционально-волевая сфера неразрывно связаны между собой. Если ребенок постоянно находится в напряжении, не проявляет активности ни в каком виде деятельности, испытывает чувство тревоги, имеет низкую самооценку, то ему намного сложнее научиться чему либо. Процесс обучения будет намного затянутее и сложнее, и будет требовать колоссального терпения, как от ребенка, так и от педагога. Поэтому одна из самых важных задач педагога найти действенные подходы, средства и методы для успешного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи. Говоря о психологических особенностях обучающихся с ОНР можно сделать выводы о том, что эмоциональная сфера младших школьников с ОНР

характеризуется повышенной тревожностью, высокой степенью психоэмоционального напряжения, не выраженностью сопереживания к эмоциональному состоянию других людей, самооценка обучающихся с ОНР значительно ниже, чем у их ровесников, не имеющих речевых нарушений, у детей с ОНР снижено стремление к успеху, такие дети более остро воспринимают неудачи.

Выделяю четыре уровня ОНР. Первый – так называемый безречевой, характеризуется отсутствием общеупотребительной речи, речевого подражания и сложностью в понимании обращенной речи. Второй уровень ОНР – характеризуется возросшей речевой активностью, появлением начатков общеупотребительной речи. Но такая речь ситуативна, звукопроизношение сильно нарушено, понимание обращенной речи всё ещё на низком уровне. Третий уровень ОНР характеризуется появлением развернутой фразовой речи. Пассивный и активный словарь расширяется, речь полна аграмматизмов. Нарушено словообразование, словоизменение, фонетическая сторона речи на низком уровне. В речи присутствуют ошибки, связанные с заменами и искажениями звуков. Четвертый уровень речевого развития характеризуется незавершенным формированием всех сторон речи, которые можно выявить путем специальной диагностики. Речь детей с данным уровнем интонационно бедно окрашена, невыразительна, со слабой артикуляцией. Остаются нарушения в употреблении предлогов, приставочных глаголов. При достаточно большом накопленном объеме словаря дети затрудняются в понимании слов, редко встречающихся в обиходной речи. Следует отметить, что дети с четвертым уровнем речевого развития уже не столь охотно прибегают к помощи взрослых. Речь наполнена стереотипными высказываниями.

Наиболее распространённым у младших школьников с ОНР является третий уровень речевого развития.

Ранняя и целенаправленная коррекция речевого и психического развития является одним из важнейших условий эффективности

логопедической работы, обеспечения готовности детей к обучению грамоте и школьной адаптации, а также служит предупреждению вторичных отклонений в развитии ребенка [133].

Наиболее значимым в системе коррекционных мероприятий специалисты считают применение принципа деятельностного подхода, использование различных видов продуктивной и игровой деятельности, что позволяет ненавязчиво, опосредованно осуществлять коррекционное воздействие в интересной и увлекательной форме. Об этом пишут зарубежные специалисты. Например, по мнению зарубежных специалистов, «будущие исследовательские идеи состоят в том, чтобы включить идею деятельностного подхода. Также возможно интегрировать некоторые методы например, упражнения по сверлению и другие приемы деятельностной активности [138].

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе невозможно без консолидации усилий всех участников образовательного процесса, в частности, учителя, учителя-логопеда, педагога-психолога, врача и родителей и все специалисты должны действовать на основании принципа взаимной профессиональной помощи в системе коррекции.

Для детей с ОНР III уровня необходима комплексная работа с привлечением разных специалистов, она должна протекать на протяжении определенного периода:

врач-невролог осуществляет комплексную диагностику познавательной, речевой, мотивационной и эмоционально-волевой сферы младшего школьника;

педагог-психолог проводит диагностическую, аналитическую работу;

педагоги осуществляют организационную работу;

консультативная работа проводится с педагогами и родителями;

профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия);

педагог и психолог проводят совместную коррекционно-развивающую работу в виде интегрированных занятий.

Новыми федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) начального общего образования определены цели, когда каждый обучающийся может получить прочные знания, при этом получить их самостоятельно, чтобы иметь возможность применить их на практике, то есть следует заняться формированием у ребёнка базовых компетентностей современного человека: информационная, коммуникативная, речевая, стремление к самореализации и самообразованию [132].

Таким образом, особенностью речевого развития обучающихся ОНР III уровня отмечаются нарушения всех функций и компонентов речи:

– Нарушена коммуникативная функция. Имеет место нарушение процесса обмена информацией как из-за трудностей в передаче своей мысли ребёнком, так и в сложности восприятия собеседником сообщения, и по причине особенностей программирования высказывания.

– Нарушена интерактивная функция. Страдает построение общей стратегии взаимодействия.

– Нарушена перцептивная сторона общения. Ребёнок «застревает» на более ранних формах общения, он не может точно и правильно воспринимать собеседника, составить о нём корректное представление.

Кроме речевых функций, сильно страдает эмоционально-волевая составляющая. Обучающимся с ОНР характерна концентрация на речевом дефекте, что порождает дальнейшие трудности в период начальной школы в процессе учебной деятельности.

Таким образом, в первой главе исследования подробно рассмотрены особенности речевого развития младших школьников с ЗПР и с ОНР III уровня, их психолого-педагогические особенности. Крайняя разнородность современного контингента обучающихся, значительное расширение интегрированных и инклюзивных подходов к организации их обучения определяют современные тренды развития средств обучения. Одним из них становится обеспечение дифференцированных подходов к обучению отдельных категорий обучающихся в классе при сохранении фронтальных

форм занятия (урока) и полной включенности в работу всего классного коллектива обучающихся.

Таким образом, психолого-педагогические особенности детей, особенности их речевого развития имеют как принципиальные сходства, так и свои отличительные характеристики.

Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей сформированности речи у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.

Целью констатирующего эксперимента явилось сравнительное изучение особенностей речи обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.

Составление диагностического комплекса констатирующего эксперимента основывалось на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

- положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);
- понимание речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимообусловлены (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева и др.);
- положение о взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (А.Н. Корнев).

Исследование проводилось в период март-июнь в 2017-2018 учебном году на базе МБОУ СШ № 2 г. Красноярска. Коррекционную помощь в учреждении обучающимся оказывают учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования. В настоящее время, в рамках инклюзивного образования, в школе обучаются дети с ОВЗ различных нозологий, включая обучающихся с ЗПР, ОНР III уровня. Классы оборудованы современной наглядностью, имеются дидактические, развивающие игры, тренажёры для развития моторики.

Представленная база для эксперимента выбрана в связи с тем, что в условиях специального обучения особенно важно учитывать затруднения

школьников усваивать фактические данные и, тем более, делать выводы и обобщения, видеть и устанавливать даже несложные причинно-следственные связи и закономерности.

Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа из 10 обучающихся 2 классов. При комплектовании группы учитывался характер дефекта: ЗПР и ОНР III уровня, возраст испытуемых: 8-9 лет. При этом в эксперименте приняли участие 5 детей с ЗПР и 5 детей с ОНР III уровня, были сформированы две группы.

Анамнестические данные детей экспериментальной группы отражены в приложении А.

Отметим, что противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись: наличие у обучающихся умственной отсталости (любой степени), нарушение слуха, выраженные нарушения зрения.

Составленный нами диагностический комплекс для проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно-исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. Проанализированы работы И. Б. Агаевой, О.И. Азовой, Т.В. Ахутиной, Л. Б. Баряева, Н. С. Жуковой, С.Ю. Кондратьевой, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатиной, А.В. Мамаевой, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и других авторов.

При составлении диагностического комплекса для проведения нашего эксперимента были использованы адаптированные нами диагностические методики О.И. Азовой «Диагностика письменной речи у младших школьников», 2013, «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» под редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, 2017, 102. Обследование речи младших школьников: метод. Рекомендации под ред. А.В. Мамаевой.

Авторский вклад заключается в оптимизации заданий, предложенных в указанных методиках, в единый диагностический комплекс и адаптацию к нашей экспериментальной группе детей, учитывая их возраст, форму

обучения и особенности развития. Методики адаптированы к возрасту и диагнозу обследуемых детей. Кроме этого, нами были оптимизированы критерии оценки до трех уровней по каждому из блоков диагностики: высокий, средний, низкий. Критериями оценки выступали:

- понимание и следование инструкции,
- правильность выполнения задания,
- использование помощи,
- возможность исправления ошибок,
- попытки выполнения или отказ выполнения задания.

Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа.

На **1 этапе** осуществлялось исследование состояния сформированности импрессивной речи.

На **2 этапе** проводилось исследование состояния сформированности экспрессивной речи.

Были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования речи, результаты обследования на каждого ребенка заносятся в индивидуальные протоколы.

Каждый из блоков методики при проведении нашего констатирующего эксперимента включал в себя по три задания. Диагностика включает в себя: обследование импрессивной и обследование экспрессивной речи.

Методика изучения сформированности речи у обучающихся 2 классов с ЗПР и ОНР III уровня включала следующие блоки:

1 этап. Обследование импрессивной речи

1.1. Понимание временных отношений, последовательностей и интервалов времени;

1.2. Выражения, имеющие логические инверсии;

1.3. Предложные конструкции.

2 этап. Обследование экспрессивной речи.

2.1. Описание предметных картинок.

2.2. Объяснение значений крылатых выражений.

2.3. Пересказ текста.

Таким образом, наша диагностика будет состоять из 2 блоков, каждый из которых включает в себя по три задания.

По результатам обследования у каждого обучающегося экспериментальной группы будет определен по каждому блоку диагностики один из трех уровней сформированности (состояния) речи: высокий, средний, либо низкий, что позволит нам подготовить качественные дифференцированные методические рекомендации для дальнейшей работы. Результаты оцениваются по итогам выполнения трёх задания каждого блока.

1 этап. Обследование импрессивной речи.

1.1. Понимание временных отношений, последовательностей и интервалов времени.

Задание: ребенку предлагается ответить на вопросы в устной форме.

Стимульный материал: предложения.

Инструкция: «Правильно ли я сказала?»

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| – Я вчера буду купаться | - Я вчера купался |
| – Мы завтра были на даче | - Мы завтра пойдем в лес |
| – Он завтра будет в кино | - Он вчера пойдет в кино |

1.2. Выражения, имеющие логические инверсии.

Задание: ребенку предлагается ответить на вопросы в устной форме.

Стимульный материал: предложения, вопросы.

Инструкция: «Послушай предложения и ответь на вопросы».

- Лес позади дома. Что впереди?
- Собаку укусила оса. Кто кусался?
- Мама зовет дочку домой. Кто дома?
- В корзине меньше яблок, чем в ведре. Где яблок больше?

– Дети стояли в ряду по росту. Последним стоял самый высокий. Кто стоял самым первым?

1.3. Предложные конструкции.

Задание: правильно выполнить инструкцию, используя предложенные предметы.

Стимульный материал: стаканчик, карандаш, две книги, побудительные предложения.

Инструкция: «Выполни действия с предметами, которые я тебе скажу»

Положи карандаш в стакан

Положи карандаш на книгу

Положи карандаш между книгами

Положи карандаш под книгу

Вынь карандаш из-под книги

Критерии оценки состояния импрессивной речи:

Высокий уровень (3 балла): правильное самостоятельное выполнение всех предложенных заданий, без дополнительных разъяснений исполняет предложенную экспериментальную программу.

Средний уровень (2 балла): ребенок в состоянии выполнить задания после нескольких попыток, подсказок, наводящих вопросов логопеда.

Низкий уровень (1 балл): неправильное выполнение заданий в целом или выполнено только 1-2 задания их трех предложенных, задания недоступны даже после развернутой помощи логопеда, отказ от выполнения заданий.

2 этап. Обследование экспрессивной речи.

2.1. Описание предметных картинок.

Задание: ребенку предлагается описать предметы, изображенные на картинках.

Стимульный материал: диагностический комплекс «Логопедические обследование младших школьников часть 1» О.И. Азовой, картинки (рис. 5, 6 диагностического комплекса (приложение Б)).

Инструкция: «Опиши то, что ты видишь на картинках».

2.2. Объяснение крылатых выражений.

Задание: объяснить значение выражений.

Стимульный материал: беседа по значению заданных выражений.

Инструкция: «Объясни, как ты понимаешь это выражение, что оно означает?»

Выражения: водить за нос, щеки горят на морозе, бить баклуши, работать спустя рукава, всё вверх дном.

2.3. Пересказ текста.

Задание: пересказ текста басни Л.Н. Толстого «Галка и голуби».

Стимульный материал: устный текст. Читает педагог.

Инструкция: «Я сейчас прочитаю рассказ. Слушай внимательно, потом ты его будешь пересказывать». После прочтения «итак, перескажи».

«Галка и голуби. Галка услышала, что голубей хорошо кормят. Побелилась в белый цвет и влетела в голубятню. Голуби её не узнали и приняли. Но она не выдержала и закричала по-галочьи. Голуби её узнали и выгнали. Тогда она вернулась к своим. Но те её также не признали и выгнали».

Критерии оценки уровня сформированности экспрессивной речи:

Высокий уровень (3 балла): правильное, развернутое описание, без помощи логопеда, при пересказе рассказ воспроизводится в полном объеме, во всех фрагментах сохранился первоначальный смысл.

Средний уровень (2 балла): выполнение заданий растянуто во времени, требуется повторение заданий, разъяснение, при воспроизведении текста ребенок упускает существенные для сохранения сюжета фрагменты рассказа, демонстрирует «забывание» и неправильное употребление слов.

Низкий уровень (1 балл): задания недоступны даже после развернутой помощи логопеда, отказ от выполнения заданий. При пересказе текста ребенок не смог уловить главную логическую нить пересказа, воспроизводит разрозненные эпизоды рассказа.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ особенностей сформированности речи младших школьников рассматриваемых категорий.

В качестве оценки было предложено 3 уровня сформированности речи по определенным выше критериям:

Высокий: 45 баллов;

Средний: 30-44 балла;

Низкий: 15-29 баллов.

Баллы подсчитываются суммарно по итогам всех заданий.

Анализ результатов 1 блока заданий по обследованию импрессивной речи.

Результаты выполнения заданий первой группой (обучающиеся с ЗПР):

1.1. Понимание временных отношений, последовательностей и интервалов времени.

При выполнении задания 1.1. вопрос логопеда «Правильно ли я сказала?» вызвал затруднение у 100% респондентов. Только один обучающийся (20% респондентов) справился с заданием с помощью логопеда. Остальные респонденты делали разные попытки выполнить задание. Повторяли фразу за логопедом, предлагали свои варианты построения фразы, но не могли дать правильный ответ. У двух респондентов наблюдалисьperseverации, влияние смысла ранее воспринятых выражений на ответ по следующим.

1.2. Выражения, имеющие логические инверсии.

По результатам выполнения задания 1.2. всем обучающимся потребовались дополнительные разъяснения логопеда. При этом только один обучающийся (20%) смог с помощью логопеда правильно ответить на вопросы. Наибольшее затруднение вызвали вопросы, требующие сравнения («В корзине меньше яблок, чем в ведре. Где яблок больше?», «Дети стояли в

ряду по росту. Последним стоял самый высокий. Кто стоял первым?», «Лес позади дома. Что впереди?»). 80% респондентов не справились с заданием даже после помощи логопеда, двое из них после неудачных попыток найти правильный ответ отказались выполнять задание.

1.3. Предложные конструкции.

Задание выполняли все дети первой группы (обучающиеся с ЗПР). Приступили с интересом, но испытав трудности в выполнении инструкции «положи карандаш между книгами, вынь карандаш из-под книги», дети прекратили попытки и отказались выполнять задание.

В результате правильно не выполнил задание ни один из обучающихся первой группы.

Таким образом, проанализировав результаты обучающихся с ЗПР по 1 блоку заданий мы выяснили, что импрессивная речь обучающихся с ЗПР характеризуется ограниченностью представлений об окружающем мире, отвлекаемостью, отсутствием концентрации внимания и существенным ограничением объема пассивного словаря. Стереотипность мышления при выполнении заданий не позволяет обучающимся понять причинно-следственные отношения. Нарушенным является понимание предлогов. Дети испытывали трудности при понимании не только сложных предлогов (между, из-под), но и простых, семантически близких по значению (на - в).

Количественный анализ результатов показал низкий уровень импрессивной речи у обучающихся с ЗПР (17 баллов).

Результаты выполнения заданий второй группой (обучающиеся с ОНР III уровня):

1.1. Понимание временных отношений, последовательностей и интервалов времени.

Отвечая на вопросы логопеда один ребенок (20%) самостоятельно правильно ответил на вопросы, один (20%) отказался приступать к

выполнению задания. Трое респондентов (60%) справились с заданием с помощью логопеда.

Затруднение вызвал последний вопрос («он вчера пойдет в кино»), но дополнительное проговаривание инструкции и модулирование ключевых слов голосом помогали детям правильно выполнить задание. На большинство вопросов дети не отвечали вокализировано, ответы давали кивком головы.

1.2. Выражения, имеющие логические инверсии.

В группе получены следующие результаты: одна девочка (20%) группы показала высокий уровень, она с удовольствием, без дополнительных разъяснений выполнила задание. Один ребенок (девочка Настя) показала низкий уровень. Неправильно ответив на два первых вопроса дальше она неохотно участвовала в эксперименте. Остальные 60% детей группы показали средний уровень. Им потребовались разъяснения логопеда, но, следует отметить, что разъяснений требовалось значительно меньше, чем для обучающихся с ЗПР. Обучающиеся самостоятельно исправляли свои ошибки после дополнительного проговаривания предложений с интонационным акцентом на ключевые слова.

1.3. Предложные конструкции.

Так же, как в предыдущих двух заданиях, один из респондентов (20%) справился с заданием. Действия с предметами выполнялись неуверенно, медленно, но правильно. Следует отметить, что при выполнении действий «Положи карандаш между книгами» и «вынь карандаш из-под книги» потребовалось несколько попыток. Одна девочка (Настя), попытавшись выполнить действия, в итоге прекратила попытки и не справилась с заданием. 60% респондентов (3 обучающихся группы) смогли с подсказками и пояснениями логопеда выполнить действия с предметом правильно. Им требовалось акцентирование внимания логопедом, побуждающие слова («подумай хорошо», «посмотри внимательно ещё раз»), после чего дети демонстрировали понимание предлогов.

Таким образом, результаты обучающихся с ОНР III уровня показали нам средний уровень сформированности импрессивной речи. Обучающиеся демонстрировали неточность понимания слов, при помощи логопеда (повтор инструкции, побудительные слова) 60% респондентов исправляли свои ошибки самостоятельно.

Количественный анализ результатов обследования импрессивной речи выявил низкий уровень сформированности (28баллов), однако, следует отметить, что показатель находится на верхней границе низкого уровня и приближен к среднему.

Количественные результаты по первому блоку заданий представлены на рисунке 1.

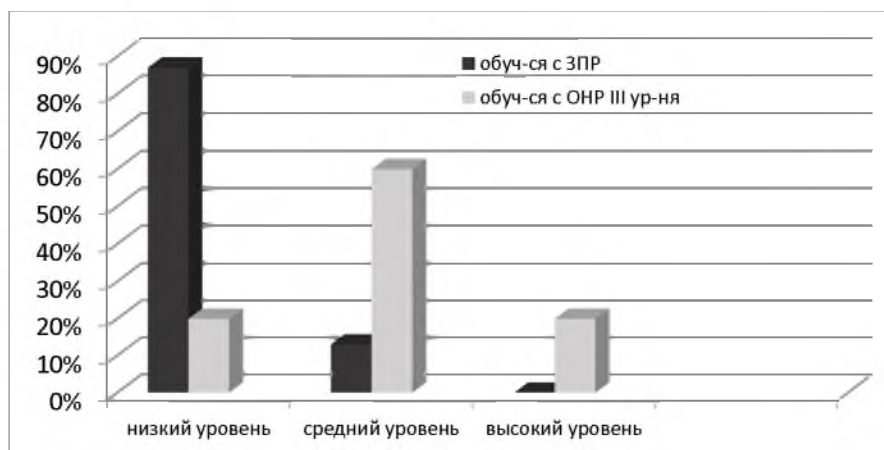


Рисунок 1 – Результаты по 1 блоку заданий:
обследование уровня импрессивной речи

В качестве общей тенденции сформированности импрессивной речи можно выделить тот факт, что большинство детей справились с заданием только при помощи педагога. У всех детей наблюдается недостаточность пассивного словаря, но у обучающихся с ЗПР в большей степени. Задания, с которыми дети могли справиться, как правило, связаны с их непосредственным жизненным опытом, который в силу ряда обстоятельств ограничен.

Анализ результатов 2 блока заданий по обследованию экспрессивной речи.

Результаты выполнения заданий первой группой (обучающиеся с ЗПР):

2.1. Описание предметной картинки.

Все дети группы имели затруднения при описании предметов, изображенных на картинках. Соковыжималку двое детей описали как «мама на кухне». Один ребенок описал ее как «сок». Все это свидетельствовало о скудности активного словаря, ограниченного необходимыми повседневными словами. Ни один из детей не использовал словосочетание «Кремлёвские звёзды». Описывая картинку со звездами на кремле, дети перечисляли слова «Москва», «Кремль», «Звёзды». Обучающиеся не строили предложения, демонстрировали суженные, ошибочные понятия о лексическом значении слов. Например, один из респондентов, описывая регулятор, сказал «это который он делает движение». При описании предметных картинок дети демонстрировали использование простых, знакомых слов и словосочетаний. В большинстве случаев описание сводилось к перечислению слов из близкой лексической темы. Практически отсутствовали прилагательные. При описании соковыжималки один из респондентов использовал прилагательное, но не смог правильно согласовать существительное с прилагательным («делать сок из красных яблочков»). Всем детям с ЗПР логопед оказывал помощь в выполнении задания. Задавал наводящие вопросы. При описании картинок 60% респондентов (3 из 5 детей группы) помогали себе жестами. Дети затруднялись перевести свои зрительные впечатления в словестную форму по причине ограниченного словарного запаса. По итогам выполнения задания все респонденты (100%) показали низкий уровень.

2.2. Объяснение крылатых выражений.

При объяснении крылатых выражений респонденты подбирали подходящие слова, которые они умеют произносить хорошо. Это свидетельствовало о трудностях применения словообразовательных моделей.

Дети использовали в объяснении предлоги без согласования с существительными, искажая общий смысл высказывания («это когда по улицы красным щёкам» вместо «это когда на улице красные щёки»). Наблюдались частые повторы уже сказанных слов и словосочетаний. Было понятно, что дети знают, о чем идет речь, попытки выполнить задание сопровождались такими комментариями, как «ой, ну это как его, это же это, когда ...». Отмечались случаи использования нетипичных моделей словообразования («гразненный пол», «всё разбросато») при объяснении выражения «всё вверх дном».

При объяснении выражений один ребенок (20%) отказался выполнять задание после неудачной попытки.

Все дети ожидали помощи логопеда, но при объяснении выражений всё равно искажали смысл, теряли основную нить. Так же, как и при выполнении предыдущих заданий обследования, явным стало ограничение объема как пассивного так и активного словаря школьников.

При выполнении задания обучающиеся демонстрировали потерю интереса, усталость, клали голову на стол, отворачивались от педагога.

Объясняя выражения, дети строили простые предложения из 3-4 слов. Из 5 предложенных крылатых выражений доступными для объяснения оказались только два: «щеки горят на морозе» и «всё вверх дном». Это объяснялось тем, что данные выражения знакомы детям по стихотворениям, разучиваемым по учебной программе в течение учебного года. Количественный результат выполнения задания: 100% низкий уровень.

2.3. Пересказ текста.

100% респондентов показали низкий уровень. Пересказ текста носил эпизодический характер. Дети меняли местами события в рассказе. Пересказывали простыми предложениями из 3-4 слов. В пересказе упускали сложные и незнакомые слова (голубятню, не выдержала, по-галочьи), заменяя их близкими по семантике, либо объясняя дополнительно простым предложением (например: «она прилетела где жили голуби» вместо

«Побелилась в белый цвет и влетела в голубятню»). Двое детей при пересказе заменяли слово «галка» на «она», не использовали наименований мест событий (голубятня), упустили основные детали (Галка услышала, что голубей хорошо кормят, «она стала белая» вместо «побелилась в белый цвет»), не раскрывая причинно-следственных связей между событиями и персонажами. Также, как и в предыдущих заданиях, наблюдались персеверации (например «она стала белая и прилетела где белые»). При использовании логопедом наводящих вопросов дети лишь повторяли фразы, которые уже говорили до этого.

Количественный результат по итогам задания – 100% низкий уровень.

Таким образом, проанализировав результаты выполнения второго блока заданий обучающимися с ЗПР мы выявили, что экспрессивная речь у детей экспериментальной группы находится на низком уровне. Большинство заданий оказались для детей недоступными. При описании картинок, выражений, пересказе текста, респонденты пользовались простыми (из 3-4 слов) предложениями, перечислительным способом передачи информации, трудностями согласования прилагательных и существительных. Кроме этого наблюдались аграмматизмы и трудности в использовании предлогов. Следует отметить, что в активной речи практически отсутствуют прилагательные, особенно в относительной и притяжательной формах. При пересказе текста теряется нить сюжета и основная мысль рассказа.

Речь в целом бедная, интонационно не окрашенная со смазанной дикцией. Дети не пытаются улучшить свой результат, стремятся избежать умственных усилий.

Результаты выполнения заданий второй группой (обучающиеся с ОНР III уровня):

2.1. Описание предметной картинки.

Так же, как и дети первой группы, школьники с ОНР имели затруднения при описании предметов, изображенных на картинках. Например, картинку «половодье» дети не воспринимали как целостную единую картинку, описывали отдельные её части. В речи дети использовали ограниченное количество слов, обращались за помощью к логопеду. Картинки, не связанные с бытовым повседневным опытом детей не поддавались объяснению. Полностью описать все картинки не смог ни один из респондентов. В описании преимущественно используются существительные и глаголы. Недостаточно других частей речи. Многие слова отсутствуют не только в активном, но и в пассивном словаре. При описании картинок дети демонстрировали большие затруднения в согласовании слов (например, о термометре: «когда болеть, то тебе это датут»), затруднена актуализация слов, обозначающих действия. 80% респондентов требовалась помощь в виде стимулирующих вопросов. Многие слова потребляются неточно, неправильно. Отмечались ошибки в употреблении форм множественного числа с непродуктивным окончанием («звёзд»). Вместо малознакомых слов в описании картинок использовались простые словосочетания (дирижабль – «это чтобы летать»). Дети описывали картинки распространенными предложениями только в рамках близкой и доступной для них лексической темы (это для всех были две картинки: термометр и аквариум). Наиболее часто отмечались ошибки при подборе падежных окончаний. («я хотела дома рыбок»). При количественном анализе констатируем низкий уровень у 100% респондентов. Ни один из респондентов не смог описать все предложенные картинки.

2.2. Объяснение крылатых выражений.

Задание выполняли все респонденты второй группы. При объяснении в активной речи дети использовали глаголы с нейтральным значением,

пропускали приставки, которые необходимы для уточнения и конкретизации совершаемого действия. Дети неправильно использовали приставочные формы глагола, не сформированы представления о значении каждой из приставок и ее функции при обозначении того или иного действия (например, при объяснении выражения «всё вверх дном», «когда дома я подбрасывал все игрушки» вместо «разбрасывал»).

Дополнительные вопросы логопеда помогли 100% респондентов справиться с объяснением выражений, однако в объяснениях зафиксированы неточности. Следует отметить, что дети были замотивированы выполнить задание. В результате количественного анализа результатов выполнения задания мы выявили низкий уровень у двух респондентов (40%) и средний (дети смогли объяснить 4 из 5 выражений) у 60% респондентов.

2.3. Пересказ текста.

Пересказ текста у 80% испытуемых происходил в медленном темпе. При том, что общий смысл рассказа оставался понятным, некоторые слова дети заменяли более простыми словами или выражениями. Демонстрировали «забывание», ждали помощи. Но в целом первоначальный смысл текста сохранился, события пересказывались в том же порядке, что и в образце. Характерной особенностью отметим наличие в процессе пересказа длительных пауз, после которых, однако, обучающиеся продолжали делать пересказ. Искажение смысловых звеньев (например: «она побелилась и свои её выгнали. И голуби выгнали, потому что она кричала на своём крике»), нарушение последовательности событий, замена слов, близких по семантике, избегание сложных для произнесения слов. Но при этом основная мысль рассказа сохраняется. Дети нуждались в помощи в виде наводящих и стимулирующих вопросов. В активной речи наблюдалось много неточностей, большого количества необоснованных повторов уже сказанных слов. Трудности пересказа текста мы связываем также с наличием речевых дефектов, несформированностью фонематического слуха. При этом дети демонстрировали концентрацию внимания до конца всех заданий.

Количественный анализ результатов показал, что 40% респондентов (двое обучающихся группы) находятся на низком уровне (они не смогли закончить пересказ, потеряв основную мысль), а 60% на среднем (в медленном темпе с помощью логопеда и неточностями смогли закончить пересказ, сохранив смысл рассказа).

Таким образом, проанализировав результаты второго блока заданий мы выявили, что экспрессивная речь обучающихся с ОНР III уровня находится на низком и среднем уровнях сформированности. Характерными особенностями экспрессивной речи во второй группе обучающихся являются скудность активного словаря, недоразвитие семантической структуры слов, несовершенство процесса поиска нужного слова, преобладание существительных, глаголов и простых прилагательных в активной речи. Отметим наличие ошибок по типу генерализации окончаний при согласовании существительных с прилагательным, незначительных аграмматизмов. Использование простых словосочетаний и предложений при объяснении значения незнакомых слов, опускание и замены сложных предлогов.

Однако, следует отметить, что во второй группе все 100% респондентов участвовали в выполнении заданий и демонстрировали интерес к положительному результату и правильному выполнению заданий. В этом отличие между двумя группами выявило особенно сильно.

Результаты по выполнению заданий второго блока представлены на рисунке 2.

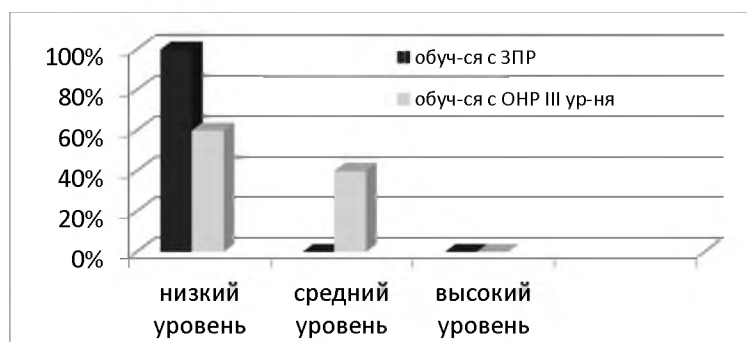


Рисунок 2 – Результаты по 2 блоку заданий:
обследование уровня экспрессивной речи

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего этапа исследования были получены следующие результаты:

наибольшие трудности испытывают обучающиеся 2 класса с ЗПР. Это дети 1 экспериментальной группы испытуемых. Необходимо отметить, что эти дети имеют кроме речевых нарушений еще и нарушения ЦНС и нуждаются в особом подходе. Однако, трудности испытывали все обучающиеся и у большинства из них наблюдалась значительная несформированность импрессивной и экспрессивной речи, что затрудняло процесс коммуникации с детьми. Значительные трудности респонденты испытывали при составлении грамматических конструкций, связанных с употреблением предлогов, прилагательных, приставочных форм глагола, зачастую назывались отдельные слова, не связанные единым смысловым сюжетом, не образовывались завершенные логически выстроенные предложения.

Однако, следует отметить, что предлагаемая методика проведения констатирующего эксперимента позволила выделить тот факт, что 2 экспериментальная группа детей с ОНР III уровня испытывали меньшие трудности при прохождении 1 блока заданий на обследование импрессивной речи и показали там в 20% случаев высокий уровень сформированности.

Обобщенно результаты по двум блокам исследования представлены на рисунке 3.

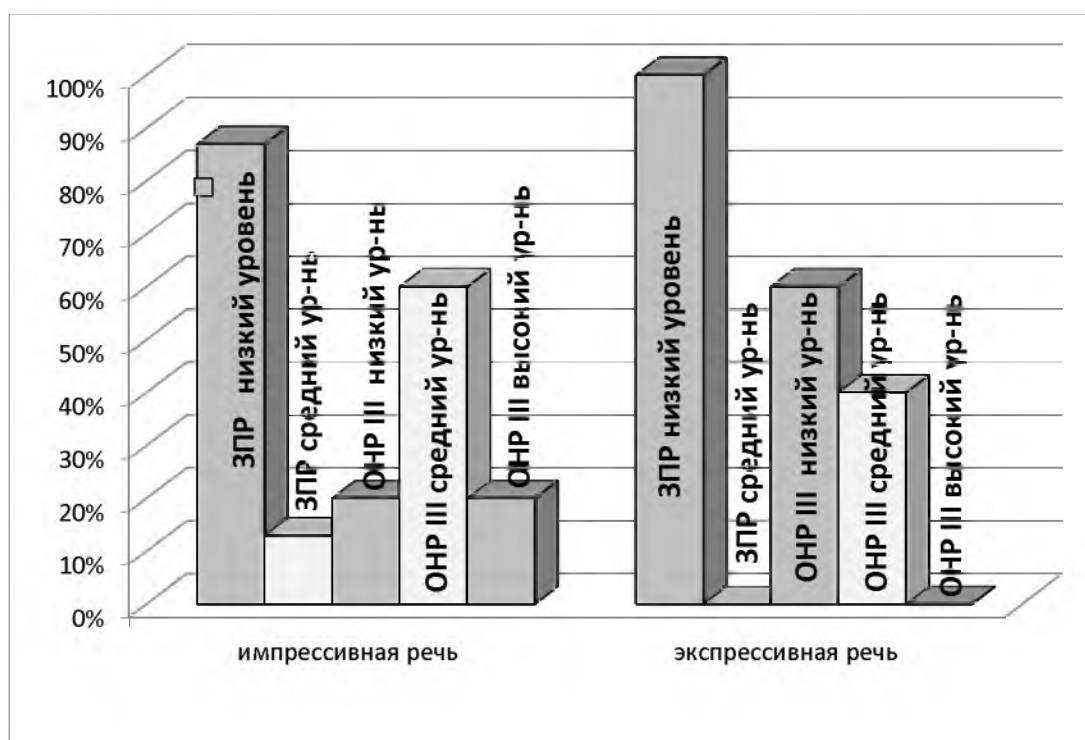


Рисунок 3. Общие результаты по двум блокам заданий

В целом результаты исследования позволяют выделить следующие общие особенности, которые характерны для детей с ОНР и ЗПР:

- скудный активный словарь с преобладанием в нем обиходных слов;
- ошибки при использовании сложных предлогов;
- неспособность правильно составить фразу.

Качественный анализ полученных данных по составленной нами методике заданий свидетельствует о том, что сформированность навыков построения предложений у обучающихся 2 класса с ЗПР ниже, чем у детей с ОНР. Для обучающихся с ЗПР наиболее характерны нарушения порядка слов в предложении, пропуски отдельных слов, как правило, глаголов; наличие стойких аграмматизмов.

Таким образом, полученные результаты констатирующего эксперимента и их сопоставление с речью детей с нормой развития, можно сделать вывод о том, что речь младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня формируется из тех же компонентов, что и у нормально развивающихся сверстников, но имеет характерные дизонтогенетические особенности, задерживающие ее развитие.

При сравнительном изучении сформированности речи у обучающихся 2 классов с ЗПР и ОНР III уровня можно отметить более низкий уровень сформированности речи у детей с ЗПР. Исследование показало, что у младших школьников с ЗПР, в отличие от детей с ОНР чаще наблюдаются недостаточность пассивного и активного словаря. У обучающихся с ОНР III уровня значительно шире пассивный словарь, чем активный.

Отметим, что обучение детей с ОВЗ должно осуществляться в процессе продуктивных видов деятельности, на основе наблюдений ребенка за явлениями языка, практических сравнений, противопоставлений и обобщений этих явлений, поскольку развитие речи входит как основная часть во все разделы школьного курса. Методика обучения детей с временными задержками психического развития опирается на исследования специальной педагогики и психологии и теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов). В связи с этим, в начальной школе для детей с задержкой психического развития и нарушениями речи овладению новыми знаниями способствует специальная коррекционная работа.

2.3. Дифференцированные методические рекомендации по формированию речи у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью преодоления нарушений речи у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня. Дифференцированные методические рекомендации включают в себя *принципы, задачи, условия и содержание работы.*

В исследовании мы придерживаемся точки зрения Л.С. Выготского о том, что речь является материализованной посредством языка формой коммуникации. Поскольку в период начальной школы ведущим становится учебный вид деятельности, то высокий уровень развития речи является необходимым условием для успешного обучения школьников.

Следует отметить, что речь играет основную роль в когнитивном, эмоциональном развитии ребенка, является основой в процессе коммуникации со сверстниками и взрослыми, регулятором поведения обучающихся. Результаты нашего эксперимента свидетельствуют о том, что импрессивная и экспрессивная речь младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня имеет нарушения в своем развитии. Следовательно, для обучающихся указанных категорий необходима специальная коррекционная программа по преодолению выявленных нарушений.

Теоретической и методологической основой для разработки дифференцированных методических рекомендаций стали положения общей и специальной психологии и педагогики:

- понимание младшего школьного возраста как сенситивного периода в развитии ребенка и поэтому благоприятного для коррекции нарушенных функций, эффективность которой зависит от качественной диагностики и всесторонней целенаправленной работы (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

- понимание речи, как материализованной посредством языка формы коммуникации и её взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, взаимообусловленности, взаимозависимости всех компонентов речи (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев);
- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова).

Коррекционная работа по преодолению нарушений речи должна строиться с учетом следующих *специальных принципов*:

- дифференцированный подход (учет специфических особенностей сформированности речи у разных категорий детей);
- онтогенетический принцип (учитывается актуальный уровень речевого развития и зона ближайшего развития, а для детей с ЗПР – «замещающего онтогенеза»);
- принцип поэтапности (исключить форсирование речевого развития на разных этапах);
- принцип комплексности, предполагающий взаимодействие в работе всех участников коррекционно-образовательного процесса (учитель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог и родители (законные представители)).

Важно в планировании коррекционных логопедических занятий также опираться на ряд *общедидактических принципов*:

- принцип выстраивания заданий «от простого к сложному»;
- мотивация, побуждение детей к активной речевой деятельности (обязательна положительная оценка личных достижений каждого ребенка);
- планирование регулярного закрепления пройденного материала;
- использование разнообразной наглядности, разных форм выполнения заданий;
- использование речи, словесного опосредования во всех видах деятельности.

Наряду с принципами, нами выделены педагогические **условия** преодоления нарушений речи у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня. *Одним из условий* реализации коррекционной работы является сочетание на начальном этапе игровой и учебной видов деятельности, подбором соответствующей предметно-развивающей среды.

Следующим условием является составление индивидуального плана занятий по развитию импрессивной и экспрессивной речи, в соответствии с выявленными нарушениями, который отличается от учебной программы обучающихся с нормой развития.

Особое внимание следует уделить *речевому опосредованию всех видов деятельности* для детей с ЗПР и ОНР III уровня [91].

Основной целью коррекционной работы по преодолению нарушений речи у обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня является развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Результаты эксперимента выявили специфические, характерные отдельно для обучающихся с ЗПР и отдельно для обучающихся с ОНР III уровня особенности импрессивной и экспрессивной речи. Наряду со специфическими выявились общие для всех обучающихся нарушения речи. В качестве **общих задач по преодолению нарушений импрессивной и экспрессивной речи** мы выделяем следующие:

1. расширение объема и активизация пассивного словаря и активного словаря, расширение представлений об окружающем мире;
2. уточнение значений слов, использование различных приёмов семантизации;
3. работа над предложно-падежными конструкциями;
4. формирование связной речи.

В рамках **решения первой общей задачи** по расширению пассивного и активного словаря мы предлагаем на коррекционных занятиях применять метод использования ручного труда, предложенный Р.В. Ивошкувене [63]. На таких занятиях обучающиеся пополняют свой активный и пассивный словарь

за счет слов, обозначающих материалы, их признаки, изделия и их части, выполняемые действия, а также качества предметов и действий. По образцу речи логопеда дети составляют предложения типа: «Я загибаю полоску», «Я складываю белую бумагу», «Сереза взял мягкий пластилин» и т. д.

При этом логопед дает разные инструкции: «Возьмите белую бумагу», «Положите ее перед собой», «На верхнюю часть листа положите левую руку», «Нижнюю часть листа загибайте вверх» и т. д. Во время выполнения заданий логопед ставит перед детьми вопросы, касающиеся материала, изготавливаемого изделия и производимых действий.

Ответы на вопросы «Что это такое?», «Какой?», «Какая?» связаны с обогащением и уточнением словаря. Речевые задачи этого метода состоят в развитии, дальнейшем расширении и уточнении словаря, в использовании его в разных словосочетаниях и предложениях, в обучении детей составлению связных рассказов о предстоящей работе.

Использование данного метода отвечает обозначенным нами принципам и условиям коррекционной работы.

В рамках **решения второй общей задачи**, направленной на уточнение значений слов, использование различных приёмов семантизации, мы предлагаем применять следующие методы коррекционной работы:

1. *Словообразовательный анализ.* С помощью вопросов уточняем значение слова. Например: «Почему так назвали: подосиновик, мороженое, одноклассник?». Данный способ объяснения слов позволяет осуществлять работу по уточнению значений слов и морфологическому анализу (выявляет корни слов).

2. *Показ предмета, картинки или действия.*

Применяя данный метод реализуется принцип использования разнообразной наглядности и сочетания игровой и учебной видов деятельности. Закрепление значений новых слов происходит с опорой на предметную наглядность, что для обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня является наиболее эффективным методом.

3. *Способ подбора синонимов.* Это один из самых универсальных и часто применяемых приемов: холят – ухаживают, окружают заботой, нарекся – назвался. При использовании данного метода подбираем только те слова-синонимы, которые будут обогащать словарь и придавать речи эмоциональную окраску, не обеднять речь обучающегося и не делать её лишенной красок и оттенков. Формирование словаря происходит при активной помощи педагога.

4. *Прием подбора антонимической пары:* холодный – горячий, мягкий – твердый, длинный – короткий, умный – глупый.

Частично, вторая задача помогает решать первую, т.к. работа по уточнению значений слов тоже обогащает словарь.

Для **решения третьей общей задачи** предлагаем применить метод совместных действий. Для закрепления сложных предлогов «из-за, из-под, между, из - с, над - под» на коррекционном занятии рекомендуем производить действия с предметами совместно с ребенком. Наглядный материал и инструкции можно подбирать в соответствии с изучаемой лексической темой. При выполнении действий с предметами логопед вместе с ребенком проговаривает все действия, подключая тем самым все анализаторы к формированию навыка построения предложно-падежных конструкций.

В рамках решения задачи по формированию связной речи обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня ключевыми методами коррекционной работы являются:

- обучение рассказыванию по восприятию (описание предметов обихода, описание предметных картинок);
- обучение рассказыванию по представлению (из личного опыта ребенка по близким и знакомым лексическим темам);
- восстановление деформированных предложений когда ребенку предлагаются слова в разбивку (едет, на, мальчик, велосипеде, новом);
- составление рассказа по картинке, где изображено действие;
- составление рассказа с опорой на серию картинок.

При обучении составлению рассказа логопед включает в занятие несколько этапов: придумать несколько вариантов названия рассказа, выделить главные действующие лица, определить основную мысль рассказа, составить план по главным эпизодам или событиям рассказа. Особое место при обучении школьников связной речи занимает работа с планом и обучение составления рассказа по плану.

В рамках нашего исследования у обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня наряду с общими **выявились специфические нарушения** импрессивной и экспрессивной речи.

Далее в таблице 1 рассмотрено разграниченное содержание коррекционной работы, учитывая специфику выявленных нарушений.

Таблица 1. Содержание коррекционной работы по преодолению специфических нарушений импрессивной и экспрессивной речи у обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня.

Содержание работы с обучающимися с ЗПР	Содержание работы с обучающимися с ОНР III уровня
Специфические нарушения импрессивной речи	
<p><i>Нарушение понимания причинно-следственных связей и временных отношений.</i></p> <p>Рекомендуем метод использования сюжетных картинок. Содержание метода заключается в том, что ребенок по серии сюжетных картинок соотносит, какие события произошли раньше, какие позже, объясняет, почему он сделал такие выводы, по каким признакам он это определил.</p>	<p>Коррекционная работа по преодолению нарушений импрессивной речи решается в рамках общих задач.</p>

<p>В данном методе работы необходимо придерживаться принципа «от простого к сложному». Начинать с двух картинок, постепенно увеличивая до 4-6. На более поздних этапах можно предлагать задания обучающемуся без опоры на картинку.</p>	
<p>Специфические нарушения экспрессивной речи</p>	
<p><i>1. Отсутствие в речи относительных, притяжательных, сравнительных прилагательных.</i></p> <p>Для решения этой задачи рекомендуем использовать упражнения на определение и называние различных признаков предмета.</p> <p>Для этого упражнения выбираются как знакомые предметы обихода, так и новые, незнакомые. Предметы необходимо подбирать разные по назначению, размеру, форме, материалу, чтобы описывая их ребенок расширял свои представления о признаках предметов. Цель упражнения – научить обучающегося соотносить признаки предметов по назначению, внешнему сходству, осознавать существенные и несущественные признаки предметов.</p>	<p><i>1. Ошибки по типу генерализации окончаний при согласовании существительных с прилагательными.</i></p> <p>На преодоление данного нарушения рекомендуем несколько упражнений:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дописать окончания в прилагательных по образцу: «добрая бабушка», «зелен... трава» и т.п.; • подобрать предмет к признаку: «морозный..., морозная..., морозное...»; • подобрать признак к предмету: «елка (какая?) - ..., Дед Мороз (какой?) - ...»; • вставить в словосочетание (предложение) подходящий признак: «наконец наступила зима». • исправь ошибку: «красивая сапоги, теплый шапка...»

Учиться образовывать относительные, притяжательные и сравнительные прилагательные. При выполнении упражнения можно включать соревновательный момент: кто больше придумает признаков к предмету.

Эффективным методом по преодолению данного нарушения является упражнение по определению названий детёнышей животных по картинкам, называние признака «чей домик?», «чей хвост?» и т.д.

Еще один вид занятий - дидактическая игра «волшебное лото» (дети опускают руку в непрозрачный мешок, описывают признак предметов на ощупь, который попался в руку). В данном упражнении формируется навык определения материала, из которого сделан предмет (не шарик из меха, а меховой шарик и т.д....).

Параллельно с вокализацией необходимо работать над включением прилагательных в состав предложений и использованию их в активной речи.

При выполнении всех упражнений необходимо использовать систему поощрения, стимулировать,

- выбрать картинки, к которым можно поставить вопрос – Какое? (какая?, какие?)

- из предложенных слов выписать прилагательные;

- составить словосочетание с данным словом / снежная, скользкий, морозное;

- дидактические игры: «назови цвет» - солнце (какое?)... желтое, и т.д.; назови форму: огурец (какой?)... овальный и т.д.

<p>побуждать ребенка к активной речи.</p>	
<p><i>2. Отсутствие навыка планировать высказывание и пересказывания текста.</i></p> <p>Данную задачу рекомендуем решать в два этапа. На первом этапе предлагаем обучающемуся составить связный рассказ с опорой на серию картинок. Просмотрев картинку, ребенок должен предложить варианты названия рассказа. Выделить основную мысль, тему рассказа. Пересказать сюжет, сохранив все детали, изображенные на картинках. После пересказа совместно с логопедом идёт разбор сложных (многосложных) слов, использованных в рассказе.</p> <p>На втором этапе обучающийся делает пересказ текста без опоры на картинку. Логопед читает текст, далее идёт работа по тексту: обучающемуся предлагается подобрать варианты названия рассказа, определяется тема рассказа, основная мысль. Затем разбираются сложные (многосложные) слова, встречающиеся в тексте. Составляется план рассказа. Ребенок делает пересказ по плану.</p>	<p><i>2. Искажение смысловых звеньев при пересказе.</i></p> <p>Поскольку, в отличие от обучающихся с ЗПР, при пересказе дети сохраняли основную мысль и сюжетную линию рассказа, работу по пересказу текста можно проводить в один этап.</p> <p>Акцент на работе по обучению пересказу текста следует сделать на работе по плану.</p> <p>Ребенок слушает текст, придумывает разные варианты названия. Определяет главных действующих лиц и составляет детальный план пересказа.</p> <p>Далее идёт работа по пересказу текста по составленному плану. Задача обучающегося максимально подробно пересказать текст, сохраняя все эпизоды и последовательность смысловых звеньев.</p> <p>В качестве мотивирующей, побуждающей к активной речи основой может послужить пересказ фрагмента мультфильма, просмотренного на цифровом носителе.</p>

Таким образом, при составлении дифференцированных методических рекомендаций нами предусмотрены общие для всех категорий обучающихся подходы по преодолению нарушений речи, включающие в себя решение четырех задач и дифференцированные, учитывающие специфические нарушения импрессивной и экспрессивной речи у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня. Такой подход обеспечит развитие всех нарушенных компонентов речи по индивидуальному плану для каждого обучающегося.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение сформированности импрессивной и экспрессивной речи обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня.

С целью обследования речи у детей рассматриваемых категорий нами были адаптированы методики обследования речи О.И. Азовой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой., А.В. Мамаевой, составлен единый диагностический комплекс.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что группа младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня является полиморфной в плане сформированности речи. На основании результатов обследования речи нами было выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы имеют преимущественно низкий и средний уровень речевого развития, но качественно имеющий свои особенности у двух групп обследованных детей.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости составления дифференцированных методических рекомендаций с целью формирования речи у младших школьников в ЗПР и ОНР III уровня в зависимости от специфических особенностей и выявленных нарушений речи.

Нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию речи у обучающихся младших классов с ЗПР

и ОНР III уровня, включающие принципы, задачи, условия, и содержание работы.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не охватывают всех вопросов, связанных с речевым развитием младших школьников в ЗПР и ОНР III уровня и нуждаются в подтверждении на большем количестве испытуемых и уточнения полученных результатов расширенным комплексом диагностических заданий. Кроме этого требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций.

Заключение

Изучению речевого развития обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня посвящены исследования Н.В. Бабкиной, Л.Б. Баряевой, Г.А. Власовой, Л.Н. Давыдовой, Т.Е. Дубыниной, Т.В. Егоровой, Л.В. Занкова, Т.Д. Ильяшенко, Р.В. Ивошкунене, В.И. Лубовского, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.И. Переслени, Р.Д. Триггера и других ученых.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что речь развивается во взаимосвязи с другими сторонами психического развития, параллельно с общим развитием сознания и личности ребенка, способствует реализации социальной функции общения. Достаточный уровень речевого развития обучающегося младших классов является фундаментальной основой для успешного обучения в школе. Всю жизнь человек совершенствует, развивает речь и овладевает богатством языка. В младшем школьном возрасте речь приобретает дифференцированный характер, происходит развитие всех сторон речи (фонетической, грамматической, лексической). Формирование и развитие речи младших школьников обеспечивает накопление словаря, что позволяет ребенку свободно объясняться с другими людьми по любому поводу, касающемуся повседневной жизни и входящему в круг его интересов.

Общая тенденция онтогенетического развития речи заключается в овладении ребенком речью от ситуативного до контекстного уровня и далее высшей формой речемыслительной деятельности – связной речью. Учет принципа взаимосвязи и взаимообусловленности всех составных компонентов речи позволяет грамотно спланировать работу по развитию речи у младших школьников.

Как показал анализ литературных источников по проблеме исследования, речь обучающихся с ЗПР и ОНР III уровня имеет свои специфические дизонтогенетические особенности.

У обучающихся младших классов в ЗПР и ОНР III уровня выделяют как общие нарушения речи, характерные для всех обследуемых детей, так и

специфические, путь преодоления которых для каждой категории обучающихся должен быть индивидуальным. Следовательно, для дальнейшего развития речи и освоения учебной программы требуется тщательная диагностика и составление методических рекомендаций по формированию речи младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня.

С целью изучения особенностей речи обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня нами был составлен диагностический комплекс из взятых за основу диагностических методик по обследованию речи О.И. Азовой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, А.В. Мамаевой [5, 100].

При составлении единого диагностического комплекса были оптимизированы задания, предложенные в указанных методиках. Задания адаптированы к нашей экспериментальной группе обучающихся, учитывая их возраст, форму обучения, особенности развития. Кроме этого оптимизированы критерии оценки сформированности речи с учетом понимания и следования инструкции, способности правильно выполнять задания, использования помощи, возможности исправления ошибок, попыток выполнить или отказом от выполнения заданий.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБОУ СШ № 2 г. Красноярск. Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная группы из 10 человек. При комплектовании группы учитывался характер дефекта (обучающиеся с ЗПР и ОНР III уровня) и возрастная категория – обучающиеся 2 класса 8-9 лет.

В ходе проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что группы школьников с ЗПР и ОНР III уровня является полиморфной по сформированности речи. На основании результатов обследования речи выявлено, что обучающиеся с ЗПР продемонстрировали низкий уровень сформированности импрессивной и экспрессивной речи, а у группы с ОНР III уровня импрессивная речь преимущественно (60%) средний уровень, а экспрессивная 60% низкий. В большинстве заданий обучающиеся с ЗПР

демонстрировали низкий уровень сформированности речи. Следует отметить, что ни в одном из блоков заданий не зафиксирован высокий уровень, а в группе школьников с ОНР III уровня в первом блоке заданий 20% респондентов продемонстрировали высокий уровень.

Мы сопоставили сформированность речи у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня с онтогенетическим развитием у детей с нормой развития и сделали вывод о том, что развитие речи у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня включает в себя те же составные компоненты, что и у детей с нормой развития, но имеет свои характерные особенности, выраженные как в общих нарушениях, свойственных обеим группам обследованных детей, так и некоторыми специфическими особенностями.

В импрессивной речи всех обучающихся экспериментальной группы явно выявилась недостаточность объема пассивного словаря, ограниченностью представления об окружающем мире, нарушенным пониманием предлогов.

Общими характеристиками экспрессивной речи являются скудность активного словаря, сложности в построении высказывания, трудности при пересказе текста (без опоры на картинку).

Особенностями импрессивной речи обучающихся с ЗПР мы выделили нарушение понимания причинно-следственных связей и временных отношений. В экспрессивной речи характерными особенностями являются отсутствие в активной речи относительных, притяжательных и сравнительных прилагательных, значительные трудности при пересказе текста с потерей главной мысли и сюжетной линии рассказа.

Импрессивная речь обучающихся с ОНР III уровня характеризуется общими для обеих исследуемых категорий особенностями: бедность пассивного словаря, неточность в понимании слов, сложностью понимания предлогов. Специфические особенности мы выявили в экспрессивной речи. К ним относятся ошибки по типу генерализации окончаний при согласовании прилагательных и существительных, искажение сюжетных линий при

пересказе текста при сохранении основной мысли рассказа и смысла всего текста.

Следует отметить, что младшие школьники с ОНР III уровня в большинстве заданий демонстрировали более высокую, чем дети с ЗПР, мотивацию к выполнению заданий. В отличие от группы детей с ЗПР, где в зафиксированы случаи отказа от выполнения заданий, потери интереса.

Таким образом, наша гипотеза о том, что импрессивная и экспрессивная речь обучающихся младших классов с ЗПР и ОНР III уровня будет иметь специфические нарушения полностью подтвердилась.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости составления дифференцированных методических рекомендаций по преодолению нарушений речи у младших школьников с ЗПР и ОНР III уровня, которые включают в себя принципы, задачи, условия и содержание коррекционной работы.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана. Следует отметить, что результаты констатирующего эксперимента не охватывают все стороны речевого развития младших школьников, для уточнения характера нарушений требуют расширения диагностического комплекса и увеличения количества обучающихся экспериментальной группы. Следует отметить необходимость практической апробации предложенных нами дифференцированных методических рекомендаций.

Библиографический список

1. Агаева, И. Б. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И. Б. Агаева, Л. П. Уфимцева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева // 2016. - № 1. - С. 99-104.
2. Агаева, И. Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью / И. Б. Агаева, М. В. Вечер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева // 2016. - № 1. - С. 95-98.
3. Агаева, И. Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации / И. Б. Агаева // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 52. - Вып. 6. - С. 3-8.
4. Агаева, И. Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография / И. Б. Агаева. - Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2017. - 148 с.
5. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 64 с.
6. Азова О.И. Дизорфография. Монография. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 368 с.
7. Айбазова М.Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детских домов / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец. - (Педагогика) // Вестник Университета Российской Академии Образования. - 2014. - N 1. -С. 144-148.
8. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 2016. - 144 с.

9. Алексеева М.М. , Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста.-М.,1983. – 72 с.
10. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
11. Андреева Н.Д и Зиндер Л.Р. О понятиях речевого акта, речи, речевой вероятности и языка. Вопросы языкознания, 1963, №3.
12. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
13. Астапов, В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия, 2-е изд./В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2013. – 256 с.
14. Ахманова О.И. Словарь лингвистических терминов. -М., 2007, с.386.
15. Бадалян, Л.О. Детская неврология: учеб. пособие/ Л.О. Бадалян. – 4-е изд. – М.: МЕДпресс информ, 2016. – 608 с.
16. Бабкина Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. М., 2015.
17. Бабкина Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР // Дефектология. 2016. № 5. С. 3-9.
18. Баранов М.Т Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. М., 2000. - 368 с. школа. – 2010. - №10. – С.41-44.

19. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. Зарин. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Союз, 2001. - 416 с.
20. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. - СПб.: Союз, 2004. - 44 с.
21. Баряева, Л. Б. Предметно-развивающая среда для подготовки к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина // Обучение грамоте: пособие для учителя. - СПб., 2004.
22. Баряева, Л. Б. Я - говорю! Ребенок и его игрушки. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. - М.: Дрофа, 2007.
23. Баряева, Л. Б. Я - говорю! Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. - М.: Дрофа, 2007. - 55 с.
24. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие/ Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
25. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников.// Начальная школа, - 2009 - №7 - С 36 — 39
26. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Б. Н. Бубеева. - (Организация учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы) // Вестник Бурятского государственного университета. - 2015. - Вып. 1. -С. 221-225.
27. Венгер, Л.А. О некоторых проблемах и путях изучения развития умственных способностей ребенка// Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте/ под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1978. – С 23-35.

28. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии/Т.А. Власова, М.С. Певзнер – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
29. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста: Сб. науч. трудов/ Под ред. Л.П. Носковой– М.: Издательство АПН СССР. НИИ Дефектологии, 1980.
30. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (принята в г. Париже 05.10.1998 - 09.10.1998 на Всемирной конференции ЮНЕСКО («Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры») // КонсультантПлюс: Высшая Школа: спец. подборка правовых док. и учеб. Материалов для студентов юрид., финансовых и экон. специальностей / ген. директор компании Д. Б. Новиков. – [М.]: КонсультантПлюс, 2009. – Вып. 12: Осень 2009. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – (Серия 300: Консультант Плюс технология 3000).
31. Всеобщая декларация прав человека. Принята 10 декабря 1948 года Генеральной Ассамблеей ООН // Российская газета. – 1995. – 5 апреля.
32. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 2008. - 396 с.
33. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1988. – 16 с.
34. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 2013. - 368 с.
35. Гальперин И.П. Текст как объект лингвистического исследования. -М., 2011.- 137 с.
36. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. М., 2014. - 119 с.
37. Гаркуша Ю.Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи // Логопед, 2004 - № 1. - с. 10 - 17
38. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002. № 5. URL: <http://alldef.ru> (дата обращения: 12.06.2018).
39. Гужва Ф.К. Основы развития речи: Пособие для учителя. – Киев: Рад.шк., 1989. – 156 с.

40. Давыдова Л.Н. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт / Л. Н. Давыдова, М. А. Колокольцева // Психологическая наука и образование. - 2015. - N 1. -С. 93-102.

41. Давыдов, В. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. Для студентов пед. ин-тов/В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон//под ред. А. В. Петровского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 287 с.

42. Дети с задержкой психического развития и их обучения: [учеб. пособие для педагогов и школьных психологов] / Т.Д. Ильяшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. - М.: ИЗМН, 2017. - 128 с.

43. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие/ Н.А. Деревянкина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с.

44. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.Л. Цыпиной – М.: Просвещение, 1984. – 286 с.

45. Дефектологический словарь: в 2 т. / Под ред. В. Гудониса, Б. В. Пузанова. М.: Изд- во Московского психолого-социального института, 2007. Т. 1. 8018 с.

46. Дистанционное образование детей-инвалидов: зарубежный опыт: учеб. пособие / М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО ТГПУ им. Л.Н. Толстого ; авт.-сост. В.Н. Андреев [и др.] ; под ред. Н.А. Шайденко, Ж.Е. Фомичевой. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015. – 57 с. – (Приоритетный национальный проект «Образование». Направление «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов»).

47. Дмитриева, Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение: Пособие для педагогов, психологов-практиков, родителей/Е.Е. Дмитриева – М.: АРКТИ, 2005. – 68 с.

48. Домишкевич, С.А. Умственная работоспособность старших дошкольников с отклонениями в развитии (сравнительно со здоровыми

сверстниками). В кн.: Вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста/ С.А. Домишкевич, В.А. Пермякова. – Иркутск, 1977. – с.88-97.

49. Дубынина Т.Е. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(49). URL: [https://sibac.info/archive/guman/1\(49\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/1(49).pdf) (дата обращения: 14.10.2018)/

50. Европейская Конвенция о защите прав человека и основных свобод // Собрание законодательства РФ. – 8 января 2001 г. – № 2. – Ст. 163.

51. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии/ Т.В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973. – 173 с.

52. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие. - Балашов: Николаев, 2012. - 80 с.

53. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев [и др.] // Дефектология. – 2015. – № 1. – С. 6-22.

54. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.

55. Ерастова Н.П. Культура связной речи. Ярославль, 1969. – 23 с.

56. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи//Вопросы языкознания, 1964, №6. – С. 26-38.

57. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 2016. - 370 с.

58. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка/ Занков Л. В. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939.

59. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие/О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.

60. Звоницкая А.С. Психологический анализ связной речи. Ее развитие у школьников// Учен. зап./ ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1941. – Т. 35

61. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996. – 42 с.
62. Зимняя И.А. Детская психология М., 1989. - 133 с.
63. Ивошкунене Р.В. Развитие речи на уроках ручного труда в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи <http://childpsy.ru/dissertations/id/18583.php> (дата обращения 20.10.2018).
64. Инденбаум Е.Л. Диагностика в контексте реализации стандартов образования детей с ОВЗ: проблемы и перспективы // Дефектология. 2016. № 4. С. 17-24.
65. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. -М.: 1998
66. Калашникова Т.А. Готовность детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к школе. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. - 108 с.
67. Капинос В.И. и др. Ошибки и недочеты в речи учащихся. Методика развития на уроках русского языка. Под редакцией Ладыженской Т.А. – М., 1991. – 68 с.
68. Козловская Г.Ю. Психология лиц с нарушениями речи. - 2009.- 312 с.
69. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1973. с.5
70. Колягин В.А. Логопсихология. - 2006. — 320 с.
71. Колягина В.Г. Психологическое изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями. - 2011. – 297 с.
72. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г. Вступила в силу 2 сентября 1990 г. // Официальный отчет Генеральной Ассамблеи, 44 сессия, дополнение № 49 (A/44/49). – Ст. 230-239.
73. Конституция Российской Федерации. Принята Всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. // Российская газета. – 1993. – 25 декабря.
74. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями

здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. М., 2013.

75. Коробейников И.А. Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3. С. 3-9.

76. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3-13.

77. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 20-23.

78. Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология. 2009. № 5. С. 22-28.

79. Косинова О.А. Психологические проблемы младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и пути их решения // Вестник современных исследований / 2018. № 4.1 (19). С. 56-58.

80. Кулакова Н.В. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: развитие речи младших школьников: учебное пособие для студентов-магистрантов педагогических вузов / факультетов / сост.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.– Красноярск, 2017.

81. Кудина Г.Н. , Новлянская З.Н. Методическое пособие к учебнику «Литературное чтение» для 2-го класса четырехлетней начальной школы. Издательство: "Оникс" 2003 г.

82. Лаврик М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф.дис. канд.пед.наук.- М.,1977. – 39 с.

83. Ладыженская Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу. – В кн. «Характеристика связной речи детей 6-7 лет»-М., 1978. – 129с.
84. Ладыженская Т.А. Связная речь младшего школьника // Методика развития речи на уроках русского языка / М.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др. / Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 2011. - 240 с.
85. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Уроки риторики в школе: книга для учителя. М., 2002. - 80 с., речевая деятельность. – М., Просвещение, 2009.-363 с.
86. Лебединская, К.С. Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости./ К.С. Лебединская. – М.: Просвещение, 1989. –225 с.
87. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие. М.: «Академия», 2007. 144 с.
88. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. М.: Издательство «Книголюб», 2015. 160 с.
89. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 2009. – 363 с.
90. Леонтьев А.А. Природа и формирование психических свойств и процессов человека // Вопросы психологии. 2015. - № 1. - С. 29-35.
91. Леонтьев А. А. Проблемы развития психики. М., 2013. - 495 с.
92. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 2016.120 с.
93. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. / Под ред. Н. Бродского и др. Т. 1. - М., 2015. - 990 с.
94. Лошакова И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2015. – С. 15–21.

95. Лутонян, Н.Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития/ Н.Г. Лутонян// Дефектология. – 1977. – №3. – С. 18-26.
96. Львов М.Р. Школа творческого мышления/Учебное пособие по русскому языку для обучения в начальных классах. – М., 1993. – 156 с.
97. Львов, М.Р. Речевое развитие человека. // Начальная школа. 2000. - №6.- с. 103-104.
98. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М., 2015.- 176 с.
99. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М., 2015. - 176 с.
100. Назарова М.В. Психологические особенности старших дошкольников с задержкой психического развития и специфические особенности их восприятия// Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(49). URL: [https://sibac.info/archive/guman/1\(49\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/1(49).pdf) (дата обращения: 14.10.2018)
101. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Издание 2-е, исправленное и дополненное / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В.Секачев, 2017. – 132 с.
102. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе развития Российской Федерации: риски и перспектива. Б.В. Белявский, заместитель руководителя Центра дошкольного, общего, и коррекционного образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки Российской Федерации.
103. Обследование речи младших школьников: метод.рекомендации / [А.В. Мамаева, И.Н.Рейм, Е.В.Насонова и др.] под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед.ун-т им В.П.Астафьева. - Красноярск, 2018. - 118 с.
104. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред.

Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. – М.: Просвещение, 2011. – 119с.

105. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /Ред. сост. Г.Н.Лаврова, В.Я. Салахова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 329 с.

106. Певзнер М.С. Особенности патогенеза астенических состояний // Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 2016. – с111-114.

107. Пережовская А. Н. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 27-30. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7993/> (дата обращения: 19.11.2018).

108. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики/ Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова //Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 55-62.

109. Пиаже, Ж. Психология ребенка/ Ж.Пиаже, Б. Инельдер. – СПб.: Питер,2003. – 192 с.

110. Поддубная, Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с задержкой психического развития/Н.Г. Поддубная// Дефектология. – 1980. – №4. – С. 21-26.

111. Подобед, В.Л. Особенности вербальной памяти детей с ЗПР/ В.Л. Подобед // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 3-10.

112. Пудовкина Н. В., Нестерова Л. П. Развитие речи как средство обучения младших школьников родному языку // Молодой ученый. — 2016.— №4. — С. 809-813.

113. Развитие детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет.сада./ Под.ред. Ф.А. Сохина. -2-е изд., - М.: Просвещение, 1979. – 233 с

114. Развитие инклюзивного образования в России / Д. С. Ведихова =

The development of the inclusive education in Russia. - (Педагогические науки) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. - 2015. - N 2. - С. 39-44.

115. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 2012. – 378 с.
116. Рындина Е. Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР. Методические рекомендации. - М.: Детство-Пресс, 2014. - 176 с.
117. Смага А.А. Особенности понимания смысловой стороны слова детьми пятого года жизни : Дисс. . канд. пед. наук., М., 1992. -97 с.
118. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение 1968. – 248 с.
119. Соловейчик М.С. Русский язык в начальной школе. –М., 1993
120. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
121. Стадненко, Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы/ Н. М. Стадненко. – Киев: Рад. школа, 1980.
122. Стрекалова, Т.А. Особенности наглядного мышления старших дошкольников с ЗПР / Т.А. Стрекалова // Дефектология. –1987. – № 1. – С. 64-69.
123. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников: Автореф. дис. канд. пед. наук. М.1983. – 56 с.
124. Триггер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников в овладении грамматическим строем речи/ Р.Д. Триггер // Дефектология. 1987. – №5. – С.12-17.
125. Ульenkova, У.В. Проблемы изучения и коррекции задержки психического развития у детей/ У.В. Ульenkova// Дети с нарушениями развития: хрестоматия: учебное пособие для слушателей специальных факультетов по переподготовке работников образования по направлению

«Психология»/ сост. В.М. Астапов. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 93-102.

126. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития/ У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

127. Усик Н.П. Теоретический обзор проблемы развития познавательной и эмоциональной сферы учащихся младших классов с ЗПР в современных реалиях // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11(59). URL: [https://sibac.info/archive/guman/11\(59\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/11(59).pdf) (дата обращения: 14.10.2018)

128. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов / Д.Н. Ушаков. - М.: Аделант, 2013. - 800 с. 1033.

129. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст]/К.Д. Ушинский, Том № 6, дополн. и исправл.- М.: Педагогика, 2011. – 403 с.

130. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.

131. Федеральный закон РФ от 29.12.2017 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС Гарант.

132. Филиппова Е.В. Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной // Психологическая наука и образование. - М., 1996 - №3

133. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598). URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> (дата обращения: 17.05.2018).

134. Цейтлин С.Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления. Ч.1.

135. Цивильская Е.А. О роли курса «Ранняя профилактика нарушений речи у детей группы риска» в подготовке специалиста в области специального

и инклюзивного образования: Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (23 апреля 2015 г.) / Под ред. А.И. Ахметзяновой. - Казань: Издательство Казанского университета, 2015. - Вып. 9. - С. 163-168/

136. Шишкина Т.В. Новые методы и приемы в работе по развитию речи // Начальная школа, - 2009 - №9 - С 44 — 47

137. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Наука, 1994.- 207 с.

138. Щербакова А.М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 2. – С. 63–71.

139. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. – 112с.

140. Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. TEACHING Exceptional Children Plus, 2007 - № 3(3) Article 5.

141. Francoise, E. Dysorthographie et dysgraphie: 300 exercices: Comprendre, evaluer, rem- edier, s'entraîner. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, XVIII, - 2014 – 182 p.

142. Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. Is handwriting causally related to learning to writing? Treatment of handwriting problems in beginning writers. Journal of Educational Psychology, 2000 - № 92 – с.620-633.

143. Ho, C. S.-H., Fong, K.-M. Do Chinese Dyslexic Children Have Difficulties Learning English as a Second Language? // Journal of Psycholinguistic Research / 2005 - 34 (6), - p. 603-618.

144. Richards, R.G. The Source for Dyslexia and Dysgraphia. East Moline, IL: LinguiSystems. 1999.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Анамнестические сведения

Имя ребенка	Возраст ребенка, лет	Диагноз
Семен	8	ЗПР
Никита	8	ЗПР
Лена	8	ЗПР
Катя	9	ЗПР
Алиса	9	ЗПР
Настя	8	ОНР III уровня
Иван	9	ОНР III уровня
Денис	8	ОНР III уровня
Артём	8	ОНР III уровня
Ольга	9	ОНР III уровня

Рисунки 5,6 диагностического комплекса О.И. Азовой

Рисунок 5



Рисунок 6

