**ДИПЛОМ**

**Коррекционная развивающая работа с детьми с задержкой развития речи**

**Дипломная работа**

**Содержание**

Введение

Глава 1. Теоретические основы характеристики задержки развития речи

* 1. Закономерности развития детской речи
	2. Характеристика задержки речи у детей
	3. Психо-физиологическая характеристика речевой деятельности
	4. Причины задержки развития речи у детей

Глава 2. Коррекционная работа по развитию задержки речи

2.1 Логопедическое обследование детей с задержкой речи

2.2 Методики исследования уровня речи

* + 1. Методика исследования сенсомоторного уровня речи
		2. Методика исследования навыков языкового анализа

2.2.3 Методика исследования грамматического строя речи

2.2.4 Методика исследования словаря и навыков словообразования

2.2.5 Методика исследования понимания логико–грамматических отношений

2.3 Система работ по развитию связной речи

Глава 3. Опытно-экспериментальная работа по развитию речи у младших школьников

* 1. Констатирующий эксперимент

3.2 Интегрированные уроки по обучению связной речи детей в работе над деформированным вариантом текста

3.3 Сравнительный анализ результатов обследования

Заключение

Библиография

Приложения

**Введение**

Одним из основных отличий человека от животного мира, обличием, отражающим закономерности его физиологического, психологического и социального развития, является наличие особого психического процесса, называемого речью.

А.Н. Леонтьев писал, что речь «представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая, в зависимости от формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применение разных речевых средств».

Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Но речь является и важнейшей социальной функцией, т.к. предполагает непременное условие общения ребенка со взрослыми. Л.С. Выготский впервые выдвинул положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка.

По данным нейрофизиологических исследований установлено, что при интенсивном и разнообразном потоке информации, поступающей в мозг ребенка, происходит быстрое функциональное и анатомическое созревание ЦНС, но при этом необходимо учитывать возраст, психическое и физическое состояние ребенка.

Речевая деятельность осуществляется в соответствии с определенными правилами: лексическими, морфологическими, фонетическими, синтаксическими - свойственными данному языку или диалекту на данном этапе его исторического развития. Совокупность этих правил - языковых норм- образует языковую систему. Языковая система - язык - система словесных знаков, опосредующих психическую (прежде всего интеллектуальную) деятельность, а также средство общения, реализуемое в речи. Речевая деятельность человека теснейшим образом связана со всеми сторонами человеческого сознания.

Под влиянием ряда факторов (требований общественной практики, усложнений мышленья, событий в истории народа, внутренних законов развития языка или диалекта, взаимовлияния языков в речевой деятельности возникают колебания в применении тех или иных языковых норм, борьба между взаимопротиворечащими нормами, из которых одна, в конце концов, получает преобладание в речи большинства представителей данного языка или диалекта. Тем самым устаревшая языковая норма заменяется другой, и язык претерпевает соответствующие изменения. Под влиянием тех же факторов в речи создаются новые языковые нормы. Таким образом, язык постоянно совершенствуется путем борьбы речи с языковой системой.

Роль правильного произношения особенно возросла в наше время, когда устная публичная речь на собраниях и конференциях, по радио и телевидению стала средством общения между тысячами и миллионами людей.

Сегодня большое значение придают обучению детей с задержкой речи. При анализе имеющейся зарубежной литературы можно выделить 4 разных подхода к проблеме изучения и обучения детей с задержкой развития речи:

Широко распространен в большинстве западных стран и основан на рассмотрении проблемы с чисто педагогических позиций. Соответственно, в исследованиях этого направления такие дети обозначаются как имеющие недостаточные способности к обучению или дети с трудностями в обучении. Сторонники этого подхода неизбежно объединяют в одну группу детей, испытывающих трудности в обучении по самым разным причинам – от поражений ЦНС и дефектов анализаторов до педагогической запущенности.

Приверженцы второго подхода рассматривают трудности в обучении детей прежде всего, как результат неблагоприятных условий жизни и воспитания, приводящих к ограничению сенсорного опыта ребенка и его общения с окружающими и задерживающих тем самым его интеллектуальное развитие, создающих трудности в формировании его личности (Англия, США).

Третий подход определяет группу детей с отставанием в развитии и нуждающихся в специальном обучении для преодоления этого отставания, как детей с нарушением поведения. Учение рассматривается как форма поведения, являющаяся ведущей для данного возраста. (Германия)

Четвертый подход связан с разработкой психиатрами, психоневрологами США концепции, предложенной А. Штраусом и Л. Летинен: все разнообразие форм отставания в развитии, проявляющегося в трудностях обучения, оказывается связанным с наличием резидуальных состояний после относительно слабовыраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития ребенка. (дети с минимальными повреждениями мозга).

В подходе к задержке темпа психического развития отечественных дефектологов учитываются разные аспекты этой проблемы.

Понятие задержки темпа психического развития – психолого–педагогическое и характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка как целого.

Основной причиной такого отставания являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга, или врожденные, или полученные во внутриутробном, природовом, а также в раннем периоде жизни ребенка. Неблагоприятные социальные факторы усугубляют отставание в развитии, но не представляют собой единственную (или хотя бы основную) его причину.

Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается и тем успешнее, чем адекватнее и раньше создаются условия обучения и развития детей рассматриваемой категории.

В исследованиях Б.Г. Ананьева констатировалась сниженная продуктивность детей с задержкой речи в различных видах психической деятельности в процессах восприятия, запоминания, мышления.

П.И. Зинченко и А.А. Смирнова определяют, что существенное место в структуре дефекта принадлежит нарушениям памяти.

В работах Т.В. Егоровой (1971 г., 1973 г., проведен обстоятельный анализ трудностей многих сторон преднамеренного запоминания у младших школьников, отстающих в умственном развитии.

Исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева посвящены рассмотрению особенностей двух ранних форм мышления, Они указывают на недоразвитие у данных детей познавательной деятельности.

Трудно встретить сейчас человека полностью равнодушного к современной речи и удовлетворенной ее состоянием Неослабный и возрастающий интерес к языку и повышение требования к форме речи знаменуют собой новый этап в культурном развитии нашего общества. Все более укрепляется в сознании современников то, что речь человека - это лакмусовая бумажка его общей культуры, что владение литературным языком составляет необходимый компонент образованности, интеллигентности и что, наоборот, "языковая малограмотность,- как еще говорил М. Горький,- всегда является признаком низкой культуры и всегда сопряжена с малограмотностью идеологической" (Открытое письмо А.С. Серафимовичу, 1934г.).

Примечательны в этом смысле и слова К.Г. Паустовского: "По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности" (Поэзия прозы).

Актуальность: В дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается прочный фундамент знаний, без чего невозможно дальнейшее усвоение учебной программы. Именно поэтому остро встает вопрос об особенностях обучения детей с отклонениями в речевом развитии. Вопросы речевой культуры горячо обсуждаются не только специалистами (лингвистами, методистами и преподавателями русского языка), но и широкой общественностью. Этой теме посвящаются радио- и телепередачи, статьи в газетах и журналах. Речь наших современников многими воспринимается и оценивается как сниженная, ненормативная. Отмечается влияние на литературный язык ненормированной разговорной речи, проникновение просторечных слов, жаргонизмов; немотивированное использование иноязычной лексики, не свойственное русскому языку интонирование и т.п. При этом нередко подчеркивается катастрофическое состояние современного русского языка, ведущее к его разрушению и гибели. Поэтому так важно сегодня отнестись к коррекционной и развивающей работе с детьми по восстановлению задержки речи.

Цели исследования: рассмотреть методы коррекционной развивающей работы с детьми с задержкой развития речи.

Объект исследования: речевые умения детей как основа всеобщего развития.

Предмет исследования: коррекционная работа по восстановлению речевых умений у детей с задержкой развития речи.

Задачи исследования:

1. Выяснить причины задержки развития речи у детей

2. Выявить эффективные условия для развития речевых умений при задержке речи;

3. Раскрыть эффективные методы и приемы реализации интегрированного подхода на уроках развития речи;

4. Провести логопедическую работу по коррекции устной речи

5. выявить уровень развития речевых умения детей при проведении экспериментальных занятий;

5. проверить эффективность методики экспериментальной работы

6. изучать и анализировать научно - методическую литературу.

Гипотеза данного исследования базируется на предположении о том, что уровень развития речи детей младшего школьного возраста с задержкой речи восстанавливается, если:

- педагоги и логопеды будут совместно проводить коррекционную работу по развитию речи;

- используются эффективные условия для обучения младших школьников с задержкой речи на уроках развития речи;

- организована систематическая коррекционная работа по развитию речи с использованием диагностических методик и занятий с игровым материалом;

- будет использоваться приобретенный опыт

Основным методом исследовательской работы был педагогический эксперимент.

Кроме того были использованы другие методы:

- изучение и анализ теоретических работ по психологии, педагогике, русскому языку и литературе;

 - наблюдение за детьми;

- анализ детских работ.

Методологическую основу составили исследования по развитию речи следующих авторов (В.П. Балабанова С.Я. Рубинштейн А.В. Петровский, Р.И. Лалаева, В.Н. Лавриненко, А.В. Ястребова)

При рассмотрении состояния исследуемой проблемы на практике использовались такие методы, как: анализ психолого-педагогической литературы, комплексный метод диагностики развития речи, обследование детей по выявлению уровня развития речи, логопедическая работа по развитию речи, эксперимент, наблюдения, количественный и качественный анализ полученных данных.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обоснована актуальность темы, определены цель, объект, предмет, задачи исследования, методологическая основа и используемые методы.

В первой главе «Теоретические основы характеристики задержки развития речи» рассмотрено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической науке, проанализированы закономерности развития речи у детей, психо-физиологическая характеристика речевой деятельности, причины задержки развития речи у детей.

Во второй главе «Коррекционная работа по развитию задержки речи» рассмотрено логопедическое обследование детей с задержкой речи, система работ по коррекции задержки развития речи, методики исследования уровня речи

В третьей главе описана опытно-экспериментальная работа по развитию речи, где проведен эксперимент по развитию речи.

В Заключении подведены общие итоги исследования, сформулированы выводы по проделанной работе.

В Приложении представлены диаграммы констатирующего и контрольного эксперимента уровня развития речи детей.

**Глава 1. Теоретические основы характеристики задержки**

**развития речи**

**1.1 Закономерности развития детской речи**

Речь - это форма существования языка, его воплощения, реализация. Под речью понимают использование человеком языковых богатств в жизненных ситуациях, результат процесса формулирования и передачи мысли средствами языка. Речь отдельного говорящего обладает особенностями произношения, лексики, структуры предложений. Таким образом, речь конкретна и индивидуальна. [10, с.345]

В основе всего вербального развития ребенка лежит коммуникативная функция речи. От своевременного появления этой функции зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольного внимания. Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа:

I этап – довербальный период. Ребенок не понимает речи взрослого, но складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем.

II этап – этап возникновения речи. Ребенок понимает речь взрослых, произносит свои первые слова.

III этап – развитие речевого общения.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. И будет лучше для ребёнка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью, грамматически правильной, лексически развёрнутой, но и умеющим читать.

Навык чтения формируется у ребёнка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. По мнению известного психолога Д.Б. Эльконина, «чтение – есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». К.Д. Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова».

То есть мы хотим, чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу.

В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка. Фонематическим восприятием или фонематическим слухом, что по данным многих современных исследователей одно и тоже, принято называть способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

Эта способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребёнок начинает реагировать на любые звуки со 2-4 недели от момента рождения, в 7-11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи.

К концу первого года жизни (по данным Н.Х. Швачкина) слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения (А.Н. Гвоздев). Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребёнок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребёнком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа и синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, Г.М. Лямина доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова.

Д.Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребёнка, т.е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала. [13, с.125]

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

А.Н. Гвоздев отмечает, что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производиться». И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно малышу без помощи взрослых. И очень важно, чтобы эта помощь была квалифицированной, обоснованной, своевременной. Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании.» Он же указывает: «Под звуковым анализом понимается:

определение порядка слогов и звуков в слове,

установление различительной роли звука,

выделение качественных основных характеристик звука.» (4)

Фонематическое восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая. Ещё один фактор: фонематическое восприятие формируется в период от года до четырёх лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И наконец фонематическое восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме.

Обозначим указанные отличительные факторы следующим образом (в порядке их описания):

Дидактический, порядковый, возрастной, содержательный.

Остановимся подробнее на связи фонематического восприятия и произношения.

По данным Р.Е. Левиной, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкина, в период от одного года до четырёх лет развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи.

А.Н. Гвоздев и Н.И. Красногорский отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой – с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образа совпадают (Д.Б. Эльконин)

Р.Е. Левина замечает, что акт произношения в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука и его различия среди других.

В поступательном развитии фонематического восприятия ребёнок начинает со слуховой дифференцировки далёких звуков (например, гласных – согласных), затем переходит к различению тончайших нюансов звуков (звонких – глухих или мягких – твёрдых согласных). Сходство артикуляции последних побуждает ребёнка «заострить» слуховое восприятие и «руководствоваться слухом и только слухом». Итак, ребёнок начинает с акустической дифференцировки звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки согласных завершается акустическим различением (Д.Б. Эльконин, Н.Х. Швачкин, С.Н. Ржевкин).

Одновременно с развитием фонематического восприятия происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением. Уточним, что чёткие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении. С.Бернштейн утверждает, что правильно мы слышим только те звуки, которые умеем правильно произносить.

Только при чётком, правильном произношении, возможно, обеспечить однозначную связь между звуком и соответствующей буквой. Заучивание букв, когда их названия воспроизводятся неправильно, способствует закреплению у ребёнка существующих дефектов речи, а также тормозит усвоение им письменной речи. [13, с.174]

Необходимыми предпосылками для обучения грамоте дошкольника являются: сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а так же наличие элементарных навыков звукового анализа. Подчеркнём, что все названные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

**1.2 Характеристика задержки речи у детей**

Речевые расстройства в основном являются одним из симптомов заболевания или одним из его последствий. Задержка развития речи может возникнуть вследствие тугоухости и потери слуха, дефектов и повреждений костно-мышечного речевого аппарата, соматических заболеваний (инфекции, эндокринопатии и пр.), поражений центральной и периферической нервной системы и т.д. Задержка развития речи может возникать также вследствие неправильной речи окружающих. [1, с.155]

Современная классификация речевых нарушений, которая ведет к задержке развития речи, имеет очень широкий диапазон, это: алалия, сигматизм свистящих звуков, открытая ринолалия, дизартрия, тахилалия, ринолалия, заикание, дислалия, афазия и др. нарушения речи.

Главные виды речевых расстройств:

1. косноязычие, при котором звуки произносятся искаженно или с замещениями и пропусками; косноязычие вызывается дефектами речевого аппарата, недостаточной способностью к дифференциации звуков и пр.;
2. гнусавость - носовое произношение всех звуков с изменением артикуляции большинства из них;
3. афазия - утрата речи, возникающая вследствие повреждений аппаратов речи коры головного мозга;
4. дизартрия - расстройства произношения звуков вследствие заболеваний головного мозга или периферической нервной системы;
5. немота, при которой происходит задержка в развитии речи ребенка при сохранности у него слуха и при достаточном для речи умственном развитии;
6. заикание - речь прерывается судорогами мышц речевого аппарата;
7. тахилалия - чрезмерно быстрая речь; возникает при неправильностях речевого воспитания и при невротических состояниях с явлениями общей возбудимости;
8. афония - отсутствие звучности голоса;
9. логопатия - судорожное повторение слога или слова.

Одним из наиболее характерных проявлений неправильного произношения является отклонение в речевом развитии, на что указывали L. Kanner, В.В. Лебединский, О.С. Никольская и другие исследователи.

Нет ни одной семьи, которая, обращаясь за помощью к специалистам, не задавала бы вопросов по поводу речевых сложностей своего ребенка.

Отсутствие взаимодействия с окружающими наблюдается с самого рождения. В анамнезе у большинства детей отмечается слабая выраженность голосовых реакций на первом году жизни. Как правило, отсутствуют певучее гуление, активный лепет, дети не используют лепет и жест как средство коммуникации. Отсутствует интонационная выразительность голосовых реакций, интонационно-мелодическая имитация простой фразы, не бывает попыток произнести вслед за взрослым звук или слог, к концу года не появляются такие типичные для здорового ребенка слова, как мама, баба. Дети с задержкой речи обычно не подчиняются речевым инструкциям и не обращают внимания на лицо говорящего, что делает здоровый ребенок первого года жизни. Нарушения в общении у аутичного ребенка широко варьируют: в более легких случаях ребенок может быть избирательно контактен в привычной для него ситуации и крайне заторможен в новой обстановке, в присутствии посторонних лиц. Часто при необходимости установления контакта он испытывает большое беспокойство и напряжение, нередко проявляет негативизм. В наиболее тяжелых случаях он полностью игнорирует окружающих, не замечает их. [3, с.154]

Проявления речевых расстройств многообразны и отличаются степенью выраженности: от почти совсем утраченной речи (остаются вокализации без обращений, бормотание, иногда - в состоянии аффекта - прорываются отдельные "слова - эхо", отражающие слышанную ребенком речь), до способности использовать в общении самостоятельную речь.

Говоря о речевой характеристике детей с задержкой в развитии речи в целом, следует отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных для отдельных вариантов, имеются и общие, специфичные особенности.

Прежде всего, здесь следует назвать нарушение коммуникативной функции речи. Ребенок избегает общения, ухудшая возможности своего речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем, очевидно, сказываются на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения "Я" и других личных местоимений в первом лице.

Характерной для всех вариантов речевого недоразвития является в той или иной форме выраженная стереотипность речи; часта склонность к словотворчеству, "неологизмам". Почти у всех детей становление речи проходит через период эхолалий, частыми являются разнообразные нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи.

При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи возможно увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами и словами, рифмование, пение, коверканье слов, декламация стихов наизусть "километрами". Но для дела используется только скудный набор речевых штампов.

Таким образом, то, что в норме является основой организации речевого взаимодействия у детей с нормальным развитием речи, для детей с задержкой речи становится объектом особого внимания, источником аутостимуляции - мы не видим активного словотворчества, свободной игры с речевыми формами. Развиваются речевые стереотипии (однообразные действия), позволяющие снова и снова воспроизводить одни и те же необходимые ребенку впечатления. [16, с.235]

У всех детей с разными вариантами проявления речевых нарушений встречается недостаточность понимания, осмысления речи.

Работа по развитию речи детей должна быть индивидуальной, соответствовать уровню интеллектуального развития ребенка. Коррекционная работа по развитию речи трудна, требует большого напряжения и может растягиваться на годы.

Основные задачи этой работы представляются следующими:

 - дифференциация речевых нарушений,

 - установление эмоционального контакта с ребенком;

- активизация речевой деятельности;

- формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре;

- развитие речи в обучающей ситуации.

Следует подчеркнуть, что развитие полноценной речи у детей с задержкой развития речи требует адекватной коррекционной работы. Начальные этапы работы по развитию речи проводятся в тесном взаимодействии психолога, логопеда, дефектолога и врача-психиатра. Ближайшей задачей коррекционной работы является адаптация в домашних условиях - для неговорящих детей; формирование уровня речевого развития, достаточного для введения в детский коллектив и обучения в школах различного типа, - для детей способных пользоваться самостоятельной речью.

**1.3 Психо-физиологическая характеристика речевой деятельности**

Речевая деятельность связана с работой больших полушарий головного мозга. Левое полушарие является ведущим в речевой деятельности.

Правое влияет на модуляцию голоса, тембр и т.п.

Речевая афферентация идет по трем каналам: двигательному, слуховому и зрительному.

Речевые звуки возникают при подаче воздуха из легких в вибраторы (голосовые связки гортани), щели и затворы, образующиеся во рту при артикуляции языка и губ. Синтез определенных для данного звука составляющих (формант) происходит в резонаторах, включающих рот, глотку и полость носа. [18, с.134]

Речевые зоны коры представлены несколькими анализаторами, тесно взаимодействующими друг с другом и координационно-связанными со всей деятельностью нервной системы. Речь носит рефлекторный характер. Ее мозговую структуру составляют второсигнальные связи. Но первосигнальные компоненты тоже всегда включаются в речевой рефлекс в виде звучания (устная речь), оптических моментов (зрительная речь) и т.д. Однако своеобразие речи каждого человека объясняется, прежде всего, социальными факторами.

По вопросу о наличии центров речи существует ряд точек зрения. Одна из них связывает каждый психический процесс с определенным центром в коре (узкая локализация функций). Это направление своими корнями уходит в френологию Ф Галля. Другое отрицает существование специфических мозговых центров, связывая психические процессы с деятельностью многих мозговых центров.

А.Р. Лурия на большом клиническом материале показал существование трех функциональных блоков:

1. Энергетический блок, поддерживающий рабочий тонус коры.
2. Блок приема, переработки и хранения информации.
3. Блок программирования, регуляции и контроля деятельности.

Выделяют четыре центра, которые выполняют свои функции во взаимодействии с другими отделами системы. Выпадение отдельных звеньев системы ведет к нарушению различных видов речевой деятельности.

Центр Брокa расположен в верхней лобной извилине левого полушария; связан с громкостью произношения речи. Центр Вернике расположен в височной извилине левого полушария; связан с пониманием смысла. Зрительный центр расположен в средней лобной извилине левого полушария; связан с процессом чтения. Центр письма (графический) расположен в средней лобной извилине левого полушария; связан с письменной речью.

Речевое общение с помощью языка представляет собой своеобразное кодирование говорящим и декодирование слушающим речевых сигналов. В восприятии речи можно выделить два уровня этого процесса: 1) анализ и синтез звуков, 2) понимание речи, или анализ и синтез сигнальных, смысловых характеристик речи.

То общее, что человек слышит всякий раз, когда произносится какой-нибудь звук речи данного языка, называется фонемой. Фонеме соответствуют определенные области частот в акустическом спектре звуков речи, называемые формантами речевого звука. Форманты отличаются друг от друга частотой и амплитудой колебаний, что и создает специфический тембр, по которому один звук отличатся от другого. Каждый звук речи имеет от двух до четырех формант.

Способность анализировать и синтезировать речевые звуки по тем постоянным признакам, которые свойственны фонемам данного языка, называется фонематическим слухом. В обычных условиях овладения родным языком он развивается в возрасте от 1 до 3 - 4 лет. При овладении вторым языком развитие фонематического слуха требует длительных упражнений.

Слово как звуковой сигнал не есть простая сумма фонем. За счет разнообразного соединения звуков и акустических переходов между ними слово всегда представляет собой целостный звуковой комплекс. Различие значений сходных по звучанию слов происходит за счет соотнесения слова с контекстом, в который оно включено, учета речевых интонаций (логических ударений, порядка слов и т. д.). Сигнальная функция речи (понимание ее) реализуется лишь при условии образования в предшествующем опыте соответствующих сигнальных нервных связей.

Речь связана с мышлением человека. В основе процесса мышления лежит сложная аналитико-синтетическая деятельность коры больших полушарий головного мозга в целом, но не каких-то отдельных ее участков. В основе мышления лежит образование второсигнальных временных нервных связей, опирающихся на первосигнальные связи. Второсигнальные нервные связи, образующиеся в коре головного мозга с помощью слов, отражают существенные отношения между предметами. Отражение связей и отношении) между предметами становится возможным потому, что слова, как указывал И.П. Павлов, представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщение, что, по мнению ученого, и составляет сущность человеческого мышления. Другими словами, вторая сигнальная система и открывает возможность обобщенного отражения окружающего мира.

Что касается физиологических механизмов собственно речи, то эта второсигнальная деятельность коры также есть сложная координированная работа многих групп нервных клеток коры головного мозга.

Когда мы говорим друг с другом, то, с одной стороны, воспринимаем слышимые (звуковые) и видимые (письменные) речевые сигналы, с другой — произносим звуки языка при помощи мышечного голосового аппарата. Соответственно в коре левого полушария головного мозга имеются, как уже указывалось в главе II, три центра речи: слуховой, двигательный и зрительный. [28, с.332]

# Один из таких центров (слуховой центр Вернике) обеспечивает понимание воспринимаемых слов. При нарушении его работы человек теряет способность различать, узнавать слова, хотя ощущение звуков у него остается, вследствие чего утрачивается способность и к осмысленной речи. Двигательный центр речи Брока обеспечивает произнесение слов. При разрушении этого центра человек не способен произнести ни одного слова, хотя и понимает слова, которые слышит: у него остается только способность к крику и пению без слов. Работа зрительного центра обеспечивает понимание письменной речи, чтение. При поражении его человек утрачивает способность читать, хотя зрение у него сохраняется, Разумеется, выделение указанных центров в известной мере условно, так как в основе речевой деятельности лежит объединяющая работу этих центров деятельность коры в целом.

**1.4 Причины задержки развития речи у детей**

При фонетико-фонематическом и общем недоразвитии речи отмечаются нарушения звуко-произношения, незаконченность процесса формирования фонематического восприятия и некоторое отставание лексико-грамматического развития. [36, с.141]

Причины нарушений могут быть механические (органические) и функциональные.

Механические нарушения вызываются органическими дефектами речевого аппарата, его костного и мышечного строения. Это:

- укороченная 'подъязычная 'связка;

- малоподвижный язык — большой;

- слишком маленький и узкий язык;

- дефекты строения челюсти:

а) прогнатия;

б) прогения;

в) открытый прямой прикус;

г) открытый боковой прикус;

д) неправильное строение зубов;

е) неправильное строение неба: готическое — узкое, высокое; низкое, плоское;

 толстые губы с отвислой нижней губой 'или укороченной малоподвижной верхней.

К функциональным причинам относятся:

- неправильное воспитание речи ребенка в семье, в которой взрослые “сюсюкают” с малышом;

- подражание людям с неясной и косноязычной речью;

- двуязычие в семье;

- педагогическая запущенность;

- недоразвитие фонематического слуха;

- долгое сосание соски, вследствие чего образуется недостаточная подвижность органов артикуляционного аппарата: языка, нижней челюсти;

снижение слуха.

Причины заикания

Еще Хр. Лагузен (1838) к причинам заикания относил аффекты, стыд, испуг, гнев, страх, сильные ушибы головы, тяжелые болезни, подражание неправильной речи отца и матери. И.А. Сикорский (1889) первым подчеркнул, что заикание свойственно детскому возрасту, когда развитие речи еще не окончено. Решающую роль он отводил наследственности, считая иные психологические и биологические причины (испуг, ушиб, инфекционные болезни, подражание) лишь толчками, нарушающими равновесие неустойчивых у детей речевых механизмов. Г.Д. Неткачев (1909) причину заикания искал в неправильных методах воспитания ребенка в семье и считал вредным как суровое, так и заласканное воспитание.

Зарубежные исследователи в качестве причин возникновения заикания выделяли неправильное воспитание детей (А. Шервен, 1908); астенизацию организма вследствие инфекционных заболеваний (А. Гутцман, 1910); косноязычие, подражание, инфекции, падения, испуг, леворукость при переучивании (Т. Гепфнер, 1912; Э. Фрешельс, 1931).

Таким образом, в этиологии заикания отмечается совокупность экзогенных и эндогенных факторов (В.А. Гиляровский, М.Е. Хватцев, Н.А. Власова, Н.И. Красногорский, Н.П. Тяпугин, М. Зееман).

В настоящее время можно выделить две группы причин: предрасполагающие («почву») и производящие («толчки»). При этом некоторые этиологические факторы могут, как способствовать развитию заикания, так и непосредственно вызывать его.

К предрасполагающим причинам относятся следующие:

невропатическая отягощенность родителей (нервные, инфекционные и соматические заболевания, ослабляющие или дезорганизующие функции центральной нервной системы); невропатические особенности самого заикающегося (ночные страхи, энурез, повышенная раздражительность, эмоциональная напряженность); конституциональная предрасположенность (заболевание вегетативной нервной системы и повышенная ранимость высшей нервной деятельности, ее особая подверженность психическим травмам); наследственная отягченность (заикание развивается на почве врожденной слабости речевого аппарата, которая может передаваться по наследству в качестве рецессивного признака). При этом необходимо обязательно учитывать роль экзогенных факторов, когда предрасположенность к заиканию сочетается с неблагоприятными воздействиями окружающей среды; поражение головного мозга в различные периоды развития под влиянием многих вредных факторов: внутриутробные и родовые травмы, асфиксия; постнатальные — инфекционные, травматические и обменно-трофические нарушения при различных детских заболеваниях.

Указанные причины вызывают различные патологические сдвиги в соматической и психической сферах, приводят к задержке речевого развития, к речевым расстройствам и способствуют развитию заикания.

При задержке развития речи, связанного с органическим поражением головного мозга

Одним из признаков органической недостаточности головного мозга является дизартрия. Причиной ее могут быть неблагоприятные внешние факторы, воздействующие во внутриутробном периоде развития, в момент родов и после рождения (травмы, стенозы, гипоксии, сосудистые заболевания, интоксикации). За последние три года количество пациентов, страдающих дизартрией разной степени тяжести, на приеме у логопеда НОПНД составляет 90%. При дизартрии ведущим дефектом является нарушение произносительной стороны речи, обусловленное нарушением иннервации речевой мускулатуры. [54, с.221]

Вывод по 1 главе: Речь выступает как средство развития ребенка. Слово, как психологическая единица речи, служит не только средством общения, но и обобщения. Обобщая предметы, оно является орудием абстракции. Коммуникативная и обобщающая функции речи формируются в тесном единстве: с помощью речи ребенок не только получает новую информацию, но и усваивает ее. Речь является и средством регуляции высших психических функций. Недоразвитие функциональных сторон речи ведет к аномальному развитию детей.

**2. Коррекционная работа по развитию задержки речи**

**2.1 Логопедическое обследование детей с задержкой речи**

Задача логопеда состоит в том, чтобы с помощью наиболее простых и компактных приемов быстро и правильно определить уровень речевого развития и особенности речевого дефекта обследуемого и решить вопрос о том, в какую группу должен быть зачислен ребенок.

Чтобы обследование проходило успешно, не занимало много времени, важно быстро установить хороший контакт с ребенком. С этой целью в момент, когда начинается беседа с родителями, ребенку предлагается выбрать себе игрушку, поиграть с ней или взять бумагу, карандаш и нарисовать что-либо по его усмотрению. Рисунок или игра может служить дополнительным материалом и расширить данные обследования, и вместе с тем создают непринужденную обстановку, которая будет способствовать налаживанию более тесного контакта с ребенком. Наблюдения за его самостоятельными действиями осуществляет логопед, который ненавязчиво подсказывает варианты игры (рисунка), подбадривает ребенка, пытаясь войти к нему в доверие и расположить к себе. Это, в свою очередь, помогает вызвать у ребенка хороший эмоциональный настрой, доброжелательные взаимоотношения педагога и ребенка. [26, с.172]

Беседа с ребенком является одним из основных приёмов обследования речи.

Цель беседы:

выявить общий кругозор ребенка и возможности связных высказываний;

наблюдать за поведением обследуемого.

В ходе беседы логопед отмечает, какими ответами пользуется ребенок, односложными или фразовыми, насколько они развернуты, правильны ли по содержанию, как оформляет отдельные слова и предложения грамматически и фонетически. При выявлении особенностей речевого развития (недоразвития) дошкольников в процессе беседы уделяется внимание самостоятельности высказывания, так как в данный момент ослабляется контроль над речью, что помогает выявить отдельные проявления, характерные для недоразвития речи или заикания, хотя они могут быть и не отмечены в прилагаемых документах.

Во время беседы необходимо фиксировать и состояние слуха ребенка: хорошо ли слышит вопросы, не переспрашивает ли. С этой целью вопросы задаются голосом обычной разговорной громкости и шепотом (сниженной громкости).

Вопросы и содержание беседы желательно продумать заранее. Тема должна быть простой, близкой и хорошо знакомой ребенку. Например, беседа, касающаяся непосредственно знаний ребенка о самом себе. Вопросы следует формулировать конкретно, чтобы ребенок мог легко их понять и правильно ответить.

Примерный перечень вопросов:

— Как тебя зовут?

— Знаешь ли ты свою фамилию?

— Сколько тебе лет?

— Когда твой день рождения?

— Как зовут маму, папу (бабушку, дедушку)?

— Где ты живешь (улица, номер дома, квартиры)?

— Есть ли у тебя братья и сестры?

— Как их зовут?

— Сколько им лет?

— Кто из вас старше?

— Кто из вас посещает сад (ясли)?

— Где работают родители?

— Чем занимаются родителя на работе?

Если ребенок отвечает на каждый вопрос одним словом, то после некоторых ответов можно задавать дополнительные вопросы, и таким образом вызвать ребенка на более распространенный ответ. Например, после ответа на вопрос “Кто из вас старше?” (“я”, “брат”, “сестра”) можно спросить: “А почему ты так думаешь?” “Потому, что мне уже 6 лет, а брату 4 года” или “Что делают (чем занимаются) дети в саду?”, “А чему учат там детей?” и т. п.

Такая беседа имеет определенное значение, как для проверки слуха, интеллекта, так и в плане оценки знаний ребенка: быстро и правильно ли он отвечает, обращается ли за помощью к родителям и как это делает; как реагирует на возникшие затруднения при ответах, огорчается ли, если чувствует, что ответы ошибочны.

В результате проведенной беседы выявляется уровень речевого развития (в общих чертах), интеллект и слух. Создается общее впечатление о ребенке. Если общее впечатление благоприятное, то слух и интеллект отдельно и специально не проверяют. И, напротив, если возникают сомнения, то после беседы проводится обследование слуха, интеллекта и более углубленное обследование речи.

Как показывает практика, документы, представленные на медико-педагогическую комиссию, не всегда точно и правильно характеризуют состояние олуха ребенка. Нередко на комиссию направляются дети с нарушениями слуха, которое в документах не отмечено.

Известно, что даже незначительное снижение слуха, незаметное для окружающих, может привести к неправильному формированию речи. Иногда на комиссию приходят дети с диагнозом “сенсорная” или “моторная” алалия, а при тщательной проверке оказывается, что у ребенка нарушен слух.

Кроме слабослышащих, часто на отборочные комиссии направляются дети с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому особенно тщательно рекомендуется проверять умственные способности детей с недоразвитием речи.

При формировании звукопроизношения логопед должен научить детей:

исправить неправильное произношение звуков;

вслушиваться в речь;

различать и воспроизводить отдельные звуковые элементы речи; /

удерживать на слух воспринятый материал;

слышать звучание чужой и своей речи;

исправлять ошибки в собственной речи;

анализу и синтезу звукового состава слова или умению” выделять конкретные звуки:

а) из ряда звуков;

б) из открытого слога;

'в) из закрытого слога;

г) из состава слова;

делить слова на слоги, а слоги на звуки и объединять звуки в слоги и слова;

делить предложения на слова.

За время занятий дети изучают почти все звуки и все основные дифференциации; взрывные—фрикативные, звонкие— глухие, свистящие — шипящие, твердые — мягкие и т. д.

После такой подготовки дети легко овладевают слоговым чтением и самостоятельным письмом.

Обследование состояния связной речи детей также проводится методом индивидуального обследования, суть которого – исследование выявлений возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний – от единичной фразы до собственного творчества. И чаще всего полученные результаты показывают, что многие дети испытывают трудности в самостоятельном составлении высказываний; у них небогатый словарный запас, в речи нет образных выражений, мало прилагательных, язык невыразителен. При составлении рассказа по сюжетной картине дети перечисляют изображенные предметы или называют действия, упуская при этом важные моменты в сюжете картины. В работе по серии картин не могут или затрудняются определить последовательность изложенных событий, выявить причинно-следственные отношения между ними. [27, с.157]

Однако, как показала практика, не все дети за один год могут овладеть звуковым анализом и синтезом слов, грамотно писать, красиво и правильно говорить. При обследовании таких детей выявлена задержка формирования каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые зафиксировано Р.Е. Левиной в институте дефектологии и определено как общее недоразвитие речи.

Задержка речи может быть и следствием заикания.

Проявления заикания связаны с тем, что дети начинают затрудняться в построении речи, не всегда могут быстро и точно подобрать нужные слова. Иногда создается впечатление, что в момент высказывания они не могут вспомнить названия некоторых предметов, действий, хотя имеют достаточный по возрасту запас знаний и представлений. Их самостоятельные высказывания начинают сопровождаться повтором слов, слогов, звуков, паузами при поиске слов. Речь таких детей изобилует эмболами, встречаются незаконченные предложения, неточные, приближенные по смыслу ответы на вопросы, рассказы их бывают непоследовательными. Подробно описывая малозначащие детали, они упускают главное содержание мысли. Часто заикание сопровождается коническими, тоническими или смешанными судорогами и сопутствующими или насильственными движениями (подергиванием век, миганием, постукиванием пальцами, притопыванием и другими движениями).

Наряду с особенностями речи у заикающихся детей отмечаются специфические особенности общего и речевого поведения: повышенная импульсивность высказывания, слабость волевого напряжения, замедленное или опережающее включение в деятельность, неустойчивость внимания, несобранность, неумение вовремя переключаться с одного объекта на другой. Bce это проявляется на фоне быстрой утомляемости.

Таким детям необходим щадящий режим: не торопить их во время беседы, говорить с ними спокойным тоном. В период обострения заикания нужно направить ребенка на лечение к психиатру.

Исходя из результатов обследования, строится коррекционная работа, которая проводится поэтапно. Успех ее зависит от раннего начала и систематичности проведения. Тесная взаимосвязь развития речи, сенсорных функций, моторики и интеллекта определяет необходимость коррекционной работы в сочетании со стимуляцией развития всех сторон речи.

Большую роль в коррекционной работе играет артикуляционная гимнастика, которая также дифференцируется в зависимости от формы и степени поражения артикуляционного аппарата. Для развития артикуляционного аппарата большое значение имеет рано начатая логопедическая работа. Немаловажное значение имеет и индивидуальный подход.

Логопедическое обследование уточняет уровень развития речи на данном этапе, а коррекционная работа поможет ребенку в последующей социальной адаптации. Логопед дает обоснованные рекомендации по обучению и воспитанию детей с данной задержкой развития речи.

Анализ логопедического исследования указывает на необходимость целенаправленной, развивающей, системной коррекционной работы по развитию речи, формированию умений и навыков связного говорения.

**2.2 Методики исследования уровня речи**

В методики использованы речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой (1988г) и Е. В. Мальцевой (1991г). Кроме этого, исследовалось понимание сложных логико–грамматических отношений с использованием заданий, разработанных А.Р. Лурия. Для оценки успешности выполнения заданий методики нами была разработана балльная система.

2.2.1 Методика исследования сенсомоторного уровня речи

1. Проверка состояния фонематического восприятия

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение

* Ба – па -па – ба –
* Са - за - за – са –
* Жа – ща - ща – жа –
* Са – ша - ша – са -
* ла – ра - ра – ла -
* ма – на –ма - на – ма - на –
* да - та – да - та – да – та –
* га – ка – га - ка – га – ка –
* за – са – за - са – за - са –
* жа – ша – жа - ша - жа – ша –
* са – ша – са - ша - са – ша –
* ца – са – ца - са – ца – са –
* ча – тя – ча - - тя – ча – тя –
* ра – ла – ра - ла – ра – ла –

В начале предъявляется первый член пары ( ба –па) затем второй (па – ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом ( ба- па – па – ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Оценка: 1 балл - точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла – первый член воспроизводится правильно ( ба – па – ба – па); 0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

1. Исследование артикуляционной моторики.

Инструкция: смотри, как я выполняю, и повторяй за мной движения.

* + Губы в улыбке;
	+ Губы «трубочкой» - округлены и вытянуты вперед;
	+ Язык «лопаткой» - широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт;
	+ Язык «иголочкой» - узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта., рот приоткрыт;
	+ Язык «чашечкой» - рот открыт, широкий язык с загнутыми вверх краями образует подобие чашечки или ковша;
	+ Щелканье языком;
	+ «вкусное варенье» - рот открыт, широкий язык обхватывает верхнюю губу и затем медленным движением сверху вниз убирается в ротовую полость;
	+ «качели» - рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы;
	+ «маятник» - рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
	+ чередование движений губ: «улыбка» - «трубочка».

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3 –5 секунд, последние три упражнения необходимо выполнить по 4 – 5 раз. В момент выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, т.е. сопутствующих непроизвольных движений (например, при выполнении упражнения «маятник» нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, реже головы или глазных яблок вслед за языком; синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, т.е. насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, т.е. дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Оценка: 1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному; 0,5 балла – за медленное и напряженное выполнение; 0,25 балла - выполнение с ошибками - длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы; 0 баллов - не выполнение движения.

1. Исследование звукопроизношения

Инструкция: повторяй за мной слова:

* Собака – маска – нос;
* Сено – василек – высь;
* Замок – коза;
* Зима – магазин;
* Цапля – овца – палец;
* Шуба – кошка – камыш;
* Жук – ножи;
* щука – вещи – лещ;
* чайка – очки – ночь;
* рыба – корова – топор;
* река – варенье – дверь;
* лампа – молоко – пол;
* лето – колесо – соль.

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков ( Б, П, Д, Т, Г, К, Х, Й). В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, т.к. возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи, представится в ходе дальнейшего обследования.

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на 5 групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные ( 1 группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; 2 – шипящие Ш, Ж, Ч, Щ; 3 – Л, ЛЬ; 4- Р,РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефекты которых встречаются значительно реже (задненебные звуки Г, К, Х и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения и крайне редкие нарушения произношения гласных звуков) Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу: 3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях; 1,5 балла - один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы; 1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твердый звук Р, в то время, как мягкий вариант произносится правильно; 0 баллов - искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно произносятся все свистящие звуки, либо страдают звуки С, З, Ц, а СЬ и ЗЬ сохранны). Баллы, начисленные на каждую из пяти групп, суммируются. Максимальное число баллов за все задание – 15.

4. Исследования сформированности звуко-слоговой структуры слова

Инструкция: повторяй за мной слова:

* скакалка
* танкист
* космонавт
* милиционер
* сковорода
* кинотеатр
* перепорхнуть
* кораблекрушение
* аквалангист
* термометр

Слова предъявляются до первого воспроизведения.

Оценка: 1 балл – правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение; 0,25 балла - искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова); 0 баллов – невоспроизведение.

* + 1. Методика исследования навыков языкового анализа

Исследование навыков языкового анализа

1. Сколько слов в предложении?
	* День был теплый.
	* Около дома росла высокая береза.
2. Сколько слогов в слове?
	* Дом
	* Карандаш
3. Определи место звуков в слове:
	* Первый звук в слове крыша;
	* Третий звук в слове школа;
	* Последний звук в слове стакан.
4. Сколько звуков в слове?
	* Рак
	* Сумка
	* Диктант

Ребенку предлагаются три попытки с оказанием стимулирующей помощи: «Подумай еще».

Оценка: 1 балл – правильный ответ с первой попытки; 0,5 балла - правильный ответ со второй попытки; 0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки; 0 баллов - неверный ответ с третьей попытки.

2.2.3 Методика исследования грамматического строя речи

Исследование грамматического строя речи.

1. Повторение предложений

Инструкция: послушай предложение и постарайся повторить его как можно точнее.

* + Наступила осень.
	+ Птичка свила гнездо.
	+ Над водой летали чайки.
	+ В саду было много красных яблок.
	+ Земля освещается солнцем.
	+ Ранней весной затопило весь наш луг.
	+ Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.
	+ Медведь нашёл под большим деревом яму и сделал себе берлогу.
	+ Петя сказал, что он не пойдёт гулять, потому что холодно.
	+ На зелёном лугу, который за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения ( 1 – 2 раза).

Оценка: 1 балл – правильное и точное воспроизведение; 0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения; 0,25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, предложение не закончено; 0 баллов – не воспроизведение.

1. Верификация предложений.

Инструкция: я буду читать предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

* Девочка гладит утюгом.
* Дом нарисован мальчик.
* Мальчик умывается лицо.
* Собака вышла в будку.
* Берёзки склонились от ветра.
* Солнце освещается землёй.
* По морю плывут корабль.
* У Нины большое яблоко.
* Хорошо спится медведь под снегом.
* Над большим деревом была глубокая яма.

Оценка: 1 балл – выявление и исправление ошибки; 0,5 балла – выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями ( пропуск, перестановка, замена слов ); 0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена; 0 баллов – ошибка не выявлена.

1. Составление предложений из слов в начальной форме.

Инструкция: я буду показывать слова, а ты постарайся составить из них предложение.

* Мальчик, открывать, дверь
* Девочка, читать, книжку
* Доктор, лечить, дети
* Рисовать, карандаш, девочка
* В, сад, расти, вишня
* Сидеть, синичка, на, ветка
* Груша, бабушка, внучка, давать
* Витя, косить, трава, кролики, для
* Миша, дать, собака, большая, кость
* Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

Оценка: 1 балл – предложение составлено верно; 0,5 балла – нарушен порядок слов; 0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности. (Например, предложение « Петя купил шар красный маме» построено без грубых нарушений грамматических правил, но не вполне адекватно по смыслу и с нехарактерным для русского языка порядком слов. Однако дети часто предлагают именно этот ответ. Это объясняется трудностями внутреннего программирования высказывания: предложенный порядок слов выступает в качестве программы, заданной извне, к тому же в русском языке обычно действует правило препозиции субъекта, поэтому названный первым Петя и воспринимается как субъект действия.); 0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

1. Добавление предлогов в предложение

Инструкция: сейчас я назову предложение, в котором пропущено слово, постарайся найти его и вставить.

* Лена наливает чай … чашки.
* Почки распустились … деревьях.
* Лодка плывёт … озеру.
* Чайка летит … водой.
* Птенец выпал … гнезда.
* Деревья шумят … ветра.
* Последние листья падают … берёзы.
* Щенок спрятался … крыльцом.
* Пёс сидит … конуры.
* Большая толпа собралась … театром.

В связи с трудностью этого задания использовались два вида помощи: 1 – стимулирующая (« Неверно, подумай ещё») и 2 – в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда ?).

Оценка: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – правильный ответ после помощи второго вида; 0 баллов – неэффективное использование помощи, как первого, так и второго вида.

1. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Инструкция: один – дом, а если их много, то это – дома.

* Один стол, а много …
* Стул -
* Окно –
* Звезда –
* Ухо –

Инструкция: один дом, а много чего? – Домов.

* Стол, а много чего? - …
* Стул –
* Окно –
* Звезда –
* Ухо –

Это задание вызывает большие трудности, дети часто плохо понимают инструкцию, поэтому можно использовать картинки.

Оценка: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – форма образована неверно; 0 баллов – невыполнение.

2.2.4 Методика исследования словаря и навыков словообразования

Исследование словаря и навыков словообразования

Инструкция: у кошки – котята, а у…

* Козы - собаки –
* Волка - курицы –
* Утки - свиньи –
* Лисы - коровы –
* Льва - овцы –

2. Образование существительных в уменьшительной форме

Инструкция: большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять.

* Стол
* Стул
* Дом
* Снег
* Дерево.

3.Образование прилагательных от существительных

а) Относительных

Инструкция: кукла из бумаги – бумажная.

* Шляпка из соломы –
* Кисель из клюквы –
* Горка изо льда –
* Салат из моркови –
* Варенье из вишни –
* Суп из грибов –
* Варенье из яблок –
* Варенье из сливы –
* Варенье из малины –
* Варенье из клубники –
* Варенье из черники –
* Лист дуба –
* Лист клёна –
* Лист осины –
* Шишка ели –

б) Качественных

Инструкция: лису за хитрость называют хитрой, а …

* Волка за жадность –
* Зайца за трусость –
* Медведя за силу –
* Льва за смелость –

Инструкция: если днём жара, то день жаркий, а если …

* Мороз
* Солнце
* Снег
* Дождь
* Ветер
* Холод

в) Притяжательных

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у …

* Кошки - зайца - гнездо орла –
* Медведя - белки - клюв птицы –
* Волка - ружьё охотника –
* Волка –
* Льва –
* Лисы –

Оценка: для всех заданий серии осуществляется по общим критериям: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – неверно образованная форма; 0 баллов – невыполнение.

2.2.5 Методика исследования понимания логико–грамматических

отношений

Исследование понимания логико–грамматических отношений

1.а) Покажи ключ, карандаш. б) Покажи карандашом ключ. в) Карандаш – ключом.

2.а) Нарисуй круг под крестом. б) Крест – под кругом.

3. Скажи что верно: весна бывает перед летом или – лето перед весной?

4.Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?

1. Сашу ударил Коля. Кто драчун?
2. Охотник бежит за собакой. Кто впереди?
3. Папа прочел газету после того, как позавтракал. Что папа сделал вначале?

В задании 1 оцениваются только три последних пробы, в задании 2 – обе пробы.

Оценка: 1 балл – правильное выполнение; 0,5 балла – само коррекция; 0 баллов – неверный ответ.

2.2.6. Методика исследования связной речи

Исследование связной речи

1.Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» ( пять картинок ). Возможно использование какой – либо другой последовательности из 4 – 5 картинок.

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составить рассказ.

Оценка: производилась с учётом модели, разработанной Р.И. Лалаевой, однако сами критерии были несколько модифицированы.

1. Критерии смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно – следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершён; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.
2. Критерий лексико–грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.
3. Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

2. Пересказ прослушанного текста

Инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

В нашей методике используется короткий текст из пособия И.Н. Садовниковой (1983).

Горошины.

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горшины весело покатились на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предъявляется не более двух раз.

Оценка: производится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок:

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов – воспроизведены все основные смысловые звенья; 2,5 балла - смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение;
2. Критерий лексико–грамматического оформления: 5 баллов – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказываний, поиск слов, отдельные близкие словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен;
3. Критерий самостоятельности выполнения: 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения; 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен.

В каждом из двух заданий суммируются баллы по всем трем критериям. Для получения общей оценки за всю серию баллы за рассказ и пересказ складываются.

**2.3 Система работ по развитию связной речи**

Малоэффективным оказывается путь обучения, при котором используются общеизвестные методические рекомендации, рассчитанные на нормально развивающихся детей. Пересказы по аналогии, образцу результата не дают, т.к. дети допускают большое количество ошибок как в последовательности передачи мысли (т.е. логические), так и в оформлении мысли средством языка (т.е. речевые). [28, с.245]

Современная методика основана на том, что успешное формирование прочных знаний, умений и навыков предполагает опору не только на практическое усвоение и овладение образцом, заданным логопедом, но и на знание структурно-семантических закономерностей построения связного высказывания.

Коррекционная работа проводится в три этапа:

1. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи.

Содержание работы: формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза слого–звукового состава слова. Коррекция дефектов произношения. Развитие навыков связного высказывания.

1. Восполнение пробелов в развитии лексического запаса и грамматического строя речи.

Содержание работы: уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, так и за счет развития у детей умения активно пользоваться различными способами словообразования. Уточнение значения используемых синтакс-конструкций; дальнейшее развитие и совершенствование грамматического оформления речи.

1. Восполнение пробелов в формировании связной речи.

Содержание работы: развитие навыков построения связного высказывания: программирование смысла и смысловой структуры высказывания; установление логики (связности, последовательности) изложения; точное и четкое формулирование мысли в процессе подготовки связного высказывания; отбор языковых средств, адекватных смысловой концепции для построения высказывания в тех или иных целях общения.

Работу над связной речью, ее развитием и совершенствованием А.М. Ястребова предлагает начать с работы над предложением. Она считает, что одна из центральных задач учителя-логопеда заключается в том, чтобы научить детей сознательно конструировать предложения и правильно употреблять их в связной (контекстной) речи.

Имея достаточный словарный запас, дети учатся строить предложения по законам грамматики, от простого предложения к сложному, учитывая при этом связи слов в предложении и связи частей (в сложных предложениях). По мере усвоения детьми предложений сложных синтаксических конструкций учитель-логопед стимулирует использование их устной речи, способствуя формированию и совершенствованию связной речи, основной задачей которой является – «овладение словарным и фразеологическим богатством языка, грамматическим строем, нормами языка и речи в целом. [61, с.184]

Указывая на необходимость систематической работы над развитием связной речи, Ястребова А.В. предлагает создавать на занятиях ситуации, способствующие речевой активности, постоянно регулируя высказывания детей. Достигается это различными способами: системой вопросов, заданий, выводов, доказательств, обобщений, рассуждений. Дети учатся построению связных высказываний, при этом анализируя ход выполненной работы.

Большое значение Ястребова придает работе над текстом, закреплению навыка конструирования повествовательного сообщения. Постепенное усложнение в активной речи детей речевых конструкций и выполнение заданий позволяет реализовать основной принцип развития связной речи – от ситуативной ее формы к контекстной.

В процессе занятий по формированию связной речи Ястребова А.В. уделяет внимание работе над планом, где дети учатся определять тему высказываний, отделять главные мысли от второстепенных, строить собственные сообщения в логической последовательности.

Центральное место в развитии связной речи отводится работе по формированию значения слова, расширению стоящей за словом системы связей, т.е. семантическому значению слов. Именно работа над семантикой создает условия для обогащения и активизации связной речи.

Р.И. Лалаева считает важнейшей предпосылкой развития связной монологической речи - сформированность диалогической речи. В процессе ее формирования дети должны научиться слушать и понимать вопросы, самим задавать вопросы и точно выражать мысль в ответах на них. Основными приемами диалогической речи называют: а) беседу; б) театрализацию (имитацию и пересказ).

Развитие монологической речи проводится в двух направлениях:

1. развитие смыслового программирования текста;
2. овладение языковыми средствами оформления связного текста. При этом опережающее развитие отводится семантической (смысловой) стороне речи.

В процессе работы над семантической стороной текста ставятся следующие задачи:

* развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;
* формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности;
* развитие способности удерживать смысловую программу в памяти.

В работе над языковым оформлением текста Лалаева Р.И. ставит следующие задачи:

* развитие умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;
* формирование умения располагать предложения в определенной последовательности;
* умения связывать предложения в тексте.

С целью формирования навыка смыслового программирования текста Лалаева Р.И. предлагает следующие виды работ:

1. Сравнение двух схожих сюжетных картин, на одной из которых отсутствует ряд предметов;
2. Работа с сюжетными и предметными картинками, которая предполагает:
3. подбор к сюжетной картинке соответствующих предметных изображений;
4. определение лишней предметной картинки;
5. к каждому фрагменту на сюжетной картине подобрать соответствующую пару из предметных картинок;

Работа с серией сложных картинок, которая предполагает расположение правильной последовательности картинок, их замен, перестановок, дополнений.

Работа с текстом. Здесь проводится параллельная работа над содержанием и формой текста.

В зависимости от характера тексты различают на тексты – повествования, тексты – описания, тексты – рассуждения. А так как текст представляет собой определенное движение мысли, осуществляемой двумя путями: 1) через предикат; 2) через субъект, - то и связный текст имеет семантическую ценную структуру или семантическую параллельную структуру.

Система коррекционной логопедической работы по формированию связной речи должна предусматривать постепенное увеличение самостоятельности, поэтому, считает Лалаева, развитие связной речи проводится в следующей последовательности:

а) пересказ с опорой на серию сложных картинок;

б) пересказ по сложной картинке;

в) пересказ без опоры на картинку;

г) рассказ по серии сложных картинок;

д) рассказ по сложной картинке;

е) самостоятельный рассказ.

С методикой обучения детей связной речи Лалаевой Р.И. перекликается и методика, предложенная Воробьевой В.К., которая считает, что сформированы умения и навыки связной речи будут тогда, когда «научим правилам строения связного высказывания, опираясь на текст, рассказ».

Начинать работу над текстом нужно с формирования умения узнавать образцы связной речи. Задача такой работы – формирование у детей практических представлений о связном высказывании как о едином целом на основе умения узнавать существенные признаки текста в процессе ее восприятия. Поэтому главная роль отводится смысловой, логической стороне, а потом его языковому оформлению. [23, с.186]

Существует определенная последовательность работы над текстом, которая включает себя два этапа:

а) формирование ориентировки в смысловой цельности сообщения;

б) формирование ориентировки в языковых средствах связного сообщения.

В.К. Воробьева предлагает начать работу со второго периода первого года обучения, когда у детей сформированы понятия грамматических категорий предмета, действия, признака предмета. На этапе формирования ориентировки в смысловой целостности рассказа нужно учить детей сравнивать и отличать нормированное связное сообщение от различных вариантов ненормированной речи. В языковом плане – сравнивать два нормативных образца связной речи, рассказывающих об одном и том же, но разными языковыми средствами.

Отличием Р (рассказа) от Р (нерассказ) осуществляется специальными упражнениями на сопоставление, например:

а) Р и набор слов из него;

б) Р и набор бессвязных предложений;

в) Р и отдельное предложение;

г) Р и его деформированный вариант;

д) Р и пропуск одной смысловой части;

е) Р и сообщение, в котором все наименования замены на местоимения (типичные ошибки детей).

В качестве примеров бессвязных образцов речи может послужить записанная на магнитофон речь детей при обследовании состояния связной речи.

Работа над сопоставлением Р и Р предполагает создание проблемной ситуации, поисковой деятельности. Чтобы повысить мотивационно – побудительный аспект, детям для сравнения предлагаются реальные случаи из жизни. Ориентиром, служащим для опознания рассказа – повествования, является наличие представления о событии, случае из жизни, которое обозначается на карточке – символом С. Ориентиром для описательных рассказов является его сравнение с фотографией предмета. Понятие «событие, случай из жизни» дается детям как понятие «звук», «слово».

Занятия по развитию связной речи нужно начинать с сопоставления небольшого рассказа (из 4-6 предложений), в основе которого реальное событие или случай из жизни. Сначала предлагаются образцы бессвязной речи: набор слов, взятых из данного текста. Дети должны определить, что одни слова ни о чем не говорят, т.к. непонятен смысл рассказа, это нерассказ, т.к. нет предложений. Логопед зачитывает одно предложение из текста. Дети снова видят, что это не рассказ, т.к. одно предложение не раскрывает смысл текста. Логопед предлагает несколько предложений, но вместо субъекта, несущего основную нагрузку в тексте, он заменяет на личное местоимение, отчего смысл текста теряется. Дети говорят о том, что предложения не связаны между собой. Логопед дает понятие смысловой «дружбы» предложений в тексте и составляет на фланелеграфе графическую схему построения не рассказа.

Р

С

При этом объясняя, почему не получился рассказ:

а) не понятно, о чем говорится в тексте;

б) предложения между собой «не дружат».

Далее логопед читает образец связного текста, дети сами определяют составные части графического плана. Рассказ получился, потому что:

а) понятен смысл текста;

б) есть наличие события или случая;

в) предложения стоят по порядку и «дружат» между собой.

Р

С

Когда дети усвоят основные правила построения рассказа, занятия можно усложнить. Предложить деформированный вариант текста; предложить предметные и сюжетные картинки, которые связаны между собой тематическим единством, а несколько – не связанных. Задание: отобрать только те сюжетные картинки, которые относятся к данному рассказу, выставить их в правильной последовательности, составить рассказ.

В работе над серией картин сюжетной картиной повествовательного характера используется практический метод связного говорения. Практический метод рассчитан на интуитивное, т.е. как получится, усвоение структуры рассказа. При данном виде работы большая роль отводится мотивационной деятельности ребенка. С этой целью проводятся игры на установление правильного расположения серии картинок, объединенных единой темой.

Вот фрагменты вариантов:

1. установление картинок по порядку:
* отобрать из предложенных только те, которые относятся непосредственно к прочитанному рассказу, расположить их в порядке сюжета;
* расположить эти картинки (по памяти) уже без прочтения ранее прочитанного рассказа;
* найти ошибку логопеда в расположении картинок;
* расположить картинки в соответствии с опорными словами или словосочетаниями, которые задает логопед. В качестве опорных слов - глагольные словосочетания, наименование предметов;
* найди «пропавшую картинку» (метод восстановления недостающего звена);
* найди лишнюю картинку, а остальные расположи по порядку;
* самостоятельно расположи картинки серии в последовательности рассказа, составь рассказ.

Данный вид работы привлекает внимание детей к содержанию картинки, выделению элементов изображенной ситуации, ее анализу, что развивает аналитико–синтетическую деятельность, в частности формированию сравнивать. Более усложненным видом работы, который предполагает больше самостоятельности детей – это игровые упражнения на развитие замысла (сюжета):

1. с опорой на предложенные предметные картинки придумать событие (старшая группа - 5-6 картинок, подготовительная – 7-8), например: дедушка, лес, пенек, девочка, куча сухих листьев, ежик;
2. отобрать из предложенных картинок те, по которым можно придумать какой-то случай (10-12 картинок). Ребенок должен составить рассказ из отобранных картинок.
3. игры – небылицы. Игра «Найди ошибку» - это несоответствие текстом и иллюстрацией. Найти в тексте слова, фразы, части, не подходящие по смыслу, заменить их нужными.
4. Использование пантомимы (соединение иконического языка, т.е. предметного изображения) с жестом, мимикой, позой, выраженных затем языковыми средствами;
5. Чтение как особый прием, который учит узнавать жанровые особенности произведений (рассказ, сказка, стихи и т.д.). Можно дать установку на придумывание начала, середины, конца рассказа.

Для лучшего понимания текста, его содержания, делят его на части, разбирают каждую в отдельности, составляют план рассказа. Задачей обучения планирования является формирование у детей первоначального умения составлять план готового текста, рассказа и собственного самостоятельного речевого высказывания.

Кроме графического плана используется и предметно-графический план при работе над повествовательными рассказами цепной структуры, особенностью которых является то, что последующее слово – это конец предыдущего и начало нового предложения. В работе над таким видом связных высказываний обращается внимание на то, что предложения строятся по цепочке, соединенные друг с другом по смыслу. С этой целью используется панно, на котором сделаны прорези (карманчики). В услышанном рассказе выделяют основные предметы (объекты и субъекты), соединяем их между собой линией, обозначающей на панно предикат, выраженный глаголом.

Например, в работе над рассказом А. Митта «Шар в окошке» логопед ставит цель перед детьми: познакомиться с правилами построения рассказа цепной структуры с использованием картинно-графического плана. Логопед читает рассказ и просит детей запомнить, о каких предметах в нем рассказывается. Дети отбирают только те предметные картинки, о которых рассказывается в тексте, выставляют их на панно, соблюдая при этом последовательность рассказа. Логопед обращает внимание на стрелки на панно, объясняет, что это пропущенные слова-действия, которые помогут рассказать, что случилось с мальчиком. Обращается внимание детей на повторяющиеся слова, за счет которых предложения «дружат» друг с другом, образуя рассказ. В работе над такими рассказами можно создать проблемную ситуацию: предлагается убрать первое предложение, посмотреть, как изменится смысл рассказа. Ребята видят, что особое значение в рассказе имеет первое предложение, которое является доминирующим, главным в структуре всего рассказа, и что от него зависит весь смысл высказываний, мы как бы входим через него в рассказ. Поэтому при составлении самостоятельных рассказов очень важно это стержневое предложение.

Работу над цепной структурой повествовательных рассказов можно усложнить:

* предложить только предметные картинки, по которым дети смогут самостоятельно составить рассказ по составленному ими же картинно – графическому плану, используя типичную ситуацию из жизни;
* составление картинно-графического плана с введением в нетипичную ситуацию.

Это заставляет детей искать пути по выбору лексико-синтаксических средств повествования.

Особо нужно остановиться на языковом оформлении любой структуры текста. Используя предметно-графический план, очень удобно пользоваться всевозможными лексико-синтаксическими средствами. Это расширяет и обогащает словарь детей. Чаще в роли «заменителей» предметов выступают «контекстные» синонимы, антонимы, местоимения (личные, указательные, притяжательные, относительные), наречия. Эти новые средства связи в предложении обозначаются фишкой, символом запрета. [23, с.225]

Творческие, самостоятельные рассказы по замыслу создаются на основе синтеза всего изученного, мобилизуя умения, навыки составления плана рассказа, лексико-синтаксические средства, а главное – воображение. Темы для самостоятельных рассказов могут быть различны, например:

Ты отдыхал с родителями в горах, позвони другу, расскажи ему о своих впечатлениях и т. д. Особого внимания требует к себе и другой вид работы – это описательно-повествовательные рассказы, в основе которых обязательно наличие предмета и его исследование, а также и то, что предложения в таких рассказах равноценны, располагаются параллельно и от их перестановки смысл рассказа не изменяется.

Начинать эту работу нужно с описания времен года, лучше с зимы, когда у детей сформирован навык описания предмета, его исследования.

Используя таблицу признаков, дети учатся вычленять существенные, качественные свойства предмета, используя зрительные, тактильные, вкусовые анализаторы. Например, при описании фруктов, овощей дети вычленяют следующие признаки: форму, величину, размер, цвет, вкусовые данные, тактильные ощущения, обоняние. При описании животных учитывается их внешний вид, повадки, образ жизни, при этом последовательность при описании не соблюдается.

В работе над описательным рассказом по временам года нужно использовать опорные картинки к которым подбираются слова – признаки, составляются предложения.

Особенность описательно-повествовательных текстов такова, чем больше представлено характеристик предмета, тем понятнее объект исследования.

Для сравнения можно брать тексты с полным набором признаков и тот же текст, но не с полным набором, что дает детям возможность увидеть картину исследуемого предмета полно и неполно.

Как отдельный вид работы, который применителен и к повествовательным и к описательным рассказам – это пиктограммы (рисуночное письмо), которые дают возможность логопеду увидеть, как дети понимают смысл рассказа, пересказа, умеют образно составить картинку динамики происходящих событий, учитывая их логическую последовательность и завершенность.

Рассмотрев методику работы по связной речи Ястребовой А.В., Р.И. Лалаевой, Воробьевой В.К., можно сделать следующие выводы:

 для успешного целенаправленного воздействия на детей при формировании навыка и умения связного говорения необходимо:

- работу по развитию связной речи проводить планомерно и системно;

- учитывать степень нарушения речевого развития;

- учитывать возрастные особенности физического и психического развития, интеллектуальные способности и возможности детей;

- развивать и обогащать словарь детей, его лексико–грамматическое оформление;

 - уметь устанавливать причинно-следственные отношения в предложении, в тексте;

 - ввести в процесс обучения правила смысловой и лексико–синтаксической организации текстов, применяя при этом различные методы и приемы;

- осуществлять при составлении рассказов опору на наглядно- графический план, что повышает качество речи детей, активизирует речемыслительную деятельность.

Коррекционные упражнения служат активизации мыслительной деятельности учащихся, сокращению малоэффективной механической работы, реализации принципа взаимосвязанности знаний школьников с умениями и навыками. И, кроме того, они должны обеспечить повторяемость практических действий и применение усваиваемого материала в процессе коррекционно-учебной и практической деятельности, поэтому данная программа предполагает повторяемость материала от класса к классу, но содержание материала изменяется: привлекается новые виды деятельности и упражнений (с опорой на полученные ранее умения и навыки).

**Вывод по 2 главе**: Выявление отклонений в речевом развитии детей, начиная с раннего возраста, правильная классификация речевых нарушений, пути коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии - этапы логопедического воздействия на детей.

Поэтому основной задачей логопедического воздействия на детей с аномальным развитием является:

- научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях окружающей их жизни. Это имеет значение для обучения в дальнейшем в школе, общения со взрослыми и детьми, формирование личностных качеств.

Нарушение связной речи – одно из сложных явлений в развитии ребенка. Несформированность речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает коммуникативные потребности, препятствует овладению знаниями. Поэтому основной задачей для дальнейшего успешного обучения детей в школе является обучение в начальных классах умениям и навыкам связной речи.

**Глава 3. Опытно-экспериментальная работа по развитию речи у**

**младших школьников**

**3.1 Констатирующий эксперимент**

Обследование проводилось с 2003-2004 год. В обследовании принимали участие 2 классы учащихся школы – интерната № 6 г. Ленинска-Кузнецкого.

Экспериментальную группу составляли 10 детей, 10 – контрольную. Экспериментальное обучение включало в себя развитие речевой системы в целом, ее фонетико-фонематической стороны, лексики, грамматического строя, развития связной речи.

У всех детей - позднее речевое развитие.

Исследование сенсомоторного уровня речи выявило следующее:

* Состояние артикуляционной моторики 48% среднегрупповой успешности.
* Состояние звукопроизношения 64% успешности
* Состояние сформированности звуко-слоговой структуры слова 40% среднегрупповой успешности.

Исследование навыков языкового анализа 40% среднегрупповой успешности.

Исследование грамматического строя речи 50% среднегрупповой успешности. Исследование словаря и навыков словообразования 35% среднегрупповой успешности.

Исследование понимания лексико-грамматических отношений 45% среднегрупповой успешности

Исследование связной речи 14% среднегрупповой успешности.

Задачей констатирующего этапа исследования было выявить уровень развития связной речи.

На данном этапе исследования был проведён урок развития речи: сочинение «Моя любимая игрушка» во 2 «А» класс.

Этот урок проводился с целью выявления уровня развития следующих речевых умений:

- умение строить описание (последовательно и связно описывать);

- умение раскрывать тему и основную мысль в сочинении;

- умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения;

- умение использовать прилагательные в описательном тексте.

Методика проведения урока была взята из книги Галины Сергеевны Щёголевой «Уроки развития связной речи в начальной школе».

Сочинение-описание. «Моя любимая игрушка».

Цель: ознакомление с особенностями описательного текста.

Ход урока.

1. Наблюдение над особенностями описательного текста.

На доске:

Моя любимая игрушка - заяц.

На день рождения мне подарили зайчика.

Зайчик маленький и очень пушистый. Он белого цвета с карими глазками и маленьким розовым носиком. Мой зайчик может сидеть и лежать.

Я очень люблю играть с ним. Это моя самая любимая игрушка!

- О чём вы узнали из этого текста?

- Можно ли представить игрушку, которая описывается в тексте?

- На какой вопрос отвечает этот текст? (Какой заяц).

- Как называется такой текст? (Описание).

- Какие признаки, названные в тексте, помогают представить игрушку?

- Приходилось ли вам в своих сочинениях использовать описания?

2. Постановка учебной задачи.

- Сегодня мы будем учиться описывать игрушку.

3. Обсуждение темы и основной мысли сочинения- рассказа.

- Что значит описать игрушку? На какой вопрос вы должны ответить в сочинении? (Какая игрушка?)

- Что ещё должно быть понятно из вашего описания? (Игрушка любимая).

4. Обсуждение структуры текста.

- С чего вы начнёте рассказ? (Как игрушка появилась, когда).

- О чём будет основная часть? (Подробное описание внешности: цвет, размеры…).

-Как закончить описание? (Выразить своё отношение: «Я люблю свою игрушку, потому что...», «Играть с моей игрушкой - одно удовольствие!», «Мне нравится моя игрушка»...).

5. Подготовка проводится в процессе предварительного рассказа в индивидуальном порядке.

6. Сочинение.

7. Проверка.

- Проверь, можно ли по твоему описанию представить игрушку.

- Проверь, удалось ли тебе передать своё отношение к игрушке.

- Проверь, грамотно ли написано сочинение.

Анализ результатов.

Анализ детских работ проводился с целью выявления уровня развития некоторых речевых умений. Уровень развития каждого умения оценивался по следующим критериям, которые имеют качественный аспект:

«высокий уровень развития речевого умения» (речевое умение сформировано на хорошем уровне);

«средний уровень развития речевого умения» (речевое умение сформировано частично);

«низкий уровень развития речевого умения» (речевое умение не сформировано);

Все работы оценивались по каждому виду умения отдельно.

Результаты анализа работ были занесены в таблицу 1.

Таблица 1 Результаты констатирующего эксперимента в контрольной

группе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Умения \ Уровни развития умений  | Умение строить описание  | Умение раскрывать тему и основную мысль в сочинении  | Умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения  | Умение использовать прилагательные в описательном тексте  |
| Высокий  | 6%  | 12%  | 18%  | 20%  |
| Средний  | 35%  | 35%  | 29%  | 23%  |
| Низкий  | 59%  | 53%  | 53%  | 57%  |

На основе табличных данных построена диаграмма 1 (Приложение 1)

Таблица 2 Результаты констатирующего эксперимента в

экспериментальной группе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Умения \ Уровни развития умений  | Умение строить описание  | Умение раскрывать тему и основную мысль в сочинении  | Умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения  | Умение использовать прилагательные в описательном тексте  |
| Высокий  | 8%  | 11%  | 20%  | 14%  |
| Средний  | 36%  | 35%  | 28%  | 25%  |
| Низкий  | 56%  | 54%  | 52%  | 57%  |

На основе табличных данных построена диаграмма 2 (Приложение 2)

Таблица 3 Уровни развития речи детей (констатирующий эксперимент)

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | Группа |
| Контрольная | Экспериментальная |
| Высокий | 14% | 14% |
| Средний | 30% | 31% |
| Низкий | 56% | 55%- |

На основе табличных данных построена диаграмма 3 (Приложение 3)

Результаты анализа уровня развития речевых умений у детей с задержкой развития речи в 2-а классе показали, что уровни развития в двух группах находятся примерно в одинаковом процентном отношении.

Высокий уровень развития – (речевое умение сформировано на хорошем уровне) преобладает лишь у 14% учащихся;

Средний уровень развития речевых умений – (речевое умение сформировано частично) преобладает у 30-31% учащихся;

Низкий уровень развития (речевое умение не сформировано) преобладает у 55-56%.

Приведу примеры детских сочинений (выборочно) у экспериментальной группы.

1. Бардина Нина.

« Моя любимая игрушка - мама-зайчиха.

Мне подарили зайчиху на Новый год. Она была в сарафане. Сарафан был красный, жёлтый, багровый. Был и фартук. Он был похож на радугу. Сарафан, фартук, всё хорошо. Но нет чего-то. Я забыла про бант. Он красивый. Я полюбила её.»

Из сочинения видно, что Нина не вполне грамотно строит описание игрушки. Её мысли перескакивают с одной детали на другую, и связного текста не получается. Материал был отобран правильно, но ученица сконцентрировала своё внимание только на описании одежды зайчихи. В тексте были использованы 4 прилагательных. Девочка попыталась раскрыть основную мысль в последнем предложений, но оно практически не связано с предыдущими: «Я полюбила её», - не понятно, кого девочка полюбила.

2. Кузнецов Денис.

« Моя любимая игрушка - человек-паук.

Мне купили человека-паука.

Он красиво раскрашен, на груди - паук. Одет в красные сапоги. Выпускает паутину длиной в 4 метра.

Мы с братом играем в наших пауков.

В руках он держит автомат, сзади у него портфель, в портфеле у него фонарик, лодка (с мотором), подводное снаряжение, подводная лодка.

Мне нравится моя игрушка.»

Денис очень не последовательно строит описание основной части и неумело пользуется разделением текста на абзацы. Тема и основная мысль раскрыты, материал отобран верно, а прилагательные мальчик практически не использует.

3. Гузанов Сергей.

« Моя любимая игрушка - акулка.

На 23 февраля мама мне подарила игрушечную акулку. Она очень красиво раскрашена в синий цвет.

Когда ты отодвинешь плавник назад, она откроет рот, а когда отодвинешь плавник вперёд, она его закроет. Мне она очень нравится, играть с ней одно удовольствие.»

В сочинении у Серёжи 2 основных недочёта: текст неправильно разделён на абзацы и мало используются прилагательные.

4. Харламова Даша.

« Моя любимая игрушка - Король лев.

Мне подарили на 8 марта игрушечного льва. Я его назвала Король лев. Львиный рост 8 см. Однажды мы пошли гулять. Была зима. Я построила ему дом из снега.

Я его очень люблю, потому что он коричневый да ещё король.

Он ещё у меня умеет рисовать своей коричневой кистью. Рисует он хорошо. А когда нарисует, улыбается.

Мы очень дружим.»

Даша крайне разрозненно строит описание. В её сочинении нет целостности. Тема раскрыта плохо, т.к. материал подобран не в соответствии с темой (нет описания как такового). В тексте мало прилагательных.

Выводы.

Рассматриваемые речевые умения в группах сформированы на высоком уровне у 1/5 учащихся класса; на среднем уровне - у 1/3, а на низком - примерно у 1/2 класса.

Проводившееся нами исследование было направлено на развития речи.

Характерной особенностью обследований группы детей являются нарушения грамматического строя речи, нарушения звукопроизношения, которые соответствуют учащимся с нарушением интеллекта.

При письме под диктовку, списывании печатного текста искажении наблюдаются замены, пропуски букв, нарушения структуры слова и предложения и др.

**3.2 Интегрированные уроки по обучению связной речи детей в**

**работе над деформированным вариантом текста**

Интегрированные уроки – одно из средств привития интереса к учебным предметам.

Практикой доказано: чтение - наиболее благоприятный предмет в сочетании с изобразительным искусством. Именно на этих уроках у детей развивается образное мышление и воображение, воспитываются эстетические чувства, любовь к родному языку, природе, литературе, расширяется кругозор, обогащаются знания учащихся.

Был проведен интегрированный урок по теме «Волшебница-зима». Урок был построен как обобщающий, продолжался два часа и объединял такие предметы, как чтение, русский язык, рисование. Урок получился, детям понравилось.

Цель: Соединить 3 предмета в одном уроке, что поможет детям лучше разобрать произведения. Формирование умений и навыков устной связной речи (развитие диалогической и монологической речи), углубление, расширение и закрепление знаний о правилах построения рассказа, его смысловой (логический) и речевой структуры в работе над деформированным вариантом текста с использованием серии сюжетных картин.

Оборудование: 2 фланелеграфа, или наборное полотно, карточки-символы, серия сюжетных картин.

Логопед: Когда я была маленькой, я очень любила сказки. А вам нравятся сказки?

Назовите свои любимые сказки. А вам понятно, о чем говорится в сказке?

Почему? (Ответы детей).

Логопед: Ребята, а сказка похожа чем-то на рассказ? Чем?

Давайте вместе с вами составим схему любого рассказа. (Дети выкладывают карточки-символы, показывающие структуру повествовательного рассказа). Р С

Логопед: Что обозначает символ Р ?

Дети: Это рассказ.

Логопед: А что обозначает символ С.

Дети: Эта карточка обозначает какое-то событие или случай из жизни, без чего не может быть рассказа.

Логопед: Назовите, какое же событие, или случай в сказках “Репка”, “Царевна- лягушка”? Без чего бы сказка не получилась?

Дети: Если бы дед не посеял бы репку, и если бы она не выросла большая-пребольшая то сказки бы не было. Если бы не помощь каждого, то сказка бы не получилась.

Логопед: Я не случайно начала разговор о сказках.

А теперь мы послушаем сказку “Петушок да курочка” Эту сказку сочинил наш старый знакомый - мальчик Сережа, но сочинил ее неверно, все перепутал.

От Сережи пришло очередное письмо. А вот я не знаю, правильно ли я подобрала и подружила слова «очередное письмо». От какого слова образовалось слово “очередное”.

(ответы детей)

Логопед: Что обозначает слово “очередь”.

Дети: Это предметы, которые стоят друг за другом, по порядку (первый, второй и т.д.)

Логопед: А какое мы письмо получили от Сережи по счету?

Дети: второе.

Логопед: Так будет ли оно очередным?

Дети: да.

Логопед: В очередном своем письме Сережа прислал сказку и свои картинки к ней. Но Сережа снова просит вашей помощи, т.к. ему самому ничего не понятно в Своей сказке. Послушайте сказку.

(Логопед читает деформированный текст сказки “Петушок да курочка”).

Логопед: Получилась у Сережи сказка? Почему?

Дети (рассуждают, почему у Сережи сказка не получилась).

Логопед предлагает составить схему-план по сказке Сережи: Р С

И объясняют, почему у Сережи не получилась сказка: непонятно, о чем рассказывается в сказке, предложения стоят не по порядку, поэтому не дружат между собой.

Логопед: А может нам помогут картинки? Посмотрите на них, попробуйте их поставить по порядку. А теперь я еще раз прочту сказку, а вы постарайтесь к каждой картинке на слух подобрать из сказки предложения.

(Логопед читает, дети соотносят предложения с картинкой).

Логопед: А теперь назовите мне предложения, которые вы подобрали к 1, 2, 3, картинкам

Получился ли у нас рассказ?

(Дети определяют, что рассказ-сказка получилась, т.к. предложения стоят по порядку в каждой части. И части, и предложения “подружились” между собой).

Логопед (предлагает кому-либо из детей составить сказку, остальные внимательно слушают, затем оценивают ответ товарища).

Логопед: Какой случай из жизни или событие описано в этой сказке? (ответы детей).

А как бы вы назвали эту сказку? Сколько частей в этой сказке? О чем рассказывается в каждой из них?

Логопед просит детей помочь Сереже, написать эту сказку и нарисовать картинку. А на следующий день отправить Сереже письмо со сказками ребят.

В конце урока дети рисовали картины к тому, что они представили себе, На фланелеграфе «создавали» динамические картины из аппликаций как иллюстрации к данному тексту и писали сказки - сочинения. Всю письменную работу ученики выполняли в отдельной тетради, обложка которой была оформлена в виде рисунка к данной сказке “Петушок да курочка”.

Данное занятие обучает детей связной речи в работе над деформированным вариантом текста, учит различать образец связной речи от бессвязной; развивает и активизирует словарь, идет процесс уточнения значений слов, формирование навыка словообразования.

Вызывает интерес к речевой деятельности, развивает интерес к связной речи как к содержанию, так и его речевому оформлению; развивает логическое мышление, слуховое и зрительное восприятие, внимание, память, воспитывать чувство взаимопомощи.

Такой урок очень понравился детям, в нем участвовали все, он проходил как маленький, но очень интересный, необычный, познавательный урок-спектакль.

Обучение описательной речи проводилось в связи с работой по формированию у детей грамматически правильной речи в следующем направлении:

систематические упражнения в правильном употреблении словоформ (падежных окончаний существительных, прилагательных, некоторых глагольных форм);

формирование у детей практических навыков словоизменения;

упражнения в правильном построении фраз;

формирование навыков контроля за грамматической правильностью речи;

активизация и обогащение словарного запаса.

Интегрированный курс, который охватывает следующие предметы - литературное чтение, изобразительное искусство и русский язык, имеет общие для каждого из них цели, не нарушает принципов дидактики, сохраняет специфику разных видов искусств, учитывает возрастные и индивидуальные особенности учащихся, фокусируется в целом на познании детьми действительности, на полноценном восприятии красоты окружающего мира.

Интегрированный эстетический курс был апробирован на базе школы-интерната № 6 Тематическое планирование данного интегрированного курса для учащихся 2 классов общеобразовательной школы составлено на учебный год из расчета 1 часа в неделю.

**3.3 Сравнительный анализ результатов обследования**

Для того, чтобы выявить результаты работы, было проведено полное исследование.

В контрольном эксперименте участвовали те же две группы 2-а класса. В контрольной группе целенаправленной работы по развитию речи не велось, в экспериментальной группе – эта работа проводилась в течение года.

Чтобы убедиться в эффективности используемой нами методики, мы вновь провели контрольный эксперимент по тем же параметрам и показателям. Результаты оформили в Таблицу 3.

Сравнительный анализ обеих групп показал, что у детей экспериментальной группы в ходе эксперимента значительно повысился уровень речи и по показателям обогнали контрольную группу.

Контрольный эксперимент

Задачи контрольного этапа исследования были следующие:

1. Выявить уровень развития речевых умения детей при использовании на уроках взаимосвязи с изобразительным искусством.

2. Раскрыть эффективные методы и приемы реализации интегрированного подхода на уроках развития речи.

3. Проверить эффективность методики экспериментальной работы.

Контрольный эксперимент проводился так же во 2 «А» классе шк.№ 6 в двух группах.

На контрольном этапе исследования было проведено 5 уроков развития речи (сочинений-рассказов).

Темы экспериментальных уроков:

1. Моё домашнее животное.

2. Мой лучший друг.

3. Моя комната.

4. Мой класс.

5. Моя любимая игрушка (2).

Методика работы над сочинениями-описаниями с использованием изобразительного творчества детей.

Ниже приводятся конспекты уроков развития речи, которые проводились на контрольном этапе эксперимента. Цели этих уроков одинаковые: сформировать речевые умения младших школьников при помощи работы с тематическими рисунками. Этапы, методы и приёмы работы - похожи.

На последнем уроке («моя любимая игрушка (2)») проводился «контрольный срез» - завершающий этап контрольного эксперимента. Методика проведения этого урока немного отличалась: детям была дана большая самостоятельность при подготовке и в написании сочинения.

Сочинение-описание. «Моя любимая игрушка»(2).

Контрольный срез.

Цель: Проверка знаний об описании и выявление уровня развития речевых умений у учащихся.

Ход урока.

1. Постановка учебной задачи.

- Сегодня вы снова будете описывать вашу любимую игрушку. Мы много работали с вами над описаниями и сегодня вы должны использовать все свои знания и умения при написании сочинения. Работать вы будете самостоятельно весь урок. Подумайте, как будет строиться ваше описание (сколько частей будет в нём), как вы раскроете тему и основную мысль в сочинении, какой материал вы отберёте для него, какие слова и прилагательные употребите для более точного описания. А хорошо описать игрушку вам помогут ваши рисунки.

2. Подготовка проводится в процессе рассказа в индивидуальном порядке.

3. Сочинение.

4. Проверка.

- Проверь, можно ли по твоему описанию представить игрушку.

- Проверь, удалось ли тебе передать своё отношение к игрушке.

- Грамотно ли построено твоё описание (все ли части текста у тебя есть).

- Проверь, грамотно ли написано сочинение.

Анализ результатов (контрольный срез).

Анализ детских работ, как и на констатирующем этапе исследования проводился с целью выявления уровня развития некоторых речевых умений. Уровень развития каждого умения оценивался по следующим критериям:

«высокий уровень развития речевого умения» (речевое умение сформировано на хорошем уровне);

«средний уровень развития речевого умения» (речевое умение сформировано частично);

«низкий уровень развития речевого умения» (речевое умение не сформировано);

Общее количество работ (10) в каждой группе было принято за 100%.

Все работы оценивались по каждому виду умения отдельно.

Результаты анализа работ были занесены в таблицу:

Таблица 4 Результаты контрольного эксперимента в экспериментальной группе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Умения \ Уровни развития умений  | Умение строить описание  | Умение раскрывать тему и основную мысль в сочинении  | Умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения  | Умение использовать прилагательные в описательном тексте  |
| Высокий  | 34%  | 36%  | 38%  | 42%  |
| Средний  | 66%  | 64%  | 62%  | 58%  |
| Низкий  | 0%  | 0%  | 0%  | 0%  |

На основе табличных данных построена диаграмма 4 (Приложение 4)

Таблица 5 Результаты контрольного эксперимента в контрольной

группе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Умения \ Уровни развития умений  | Умение строить описание  | Умение раскрывать тему и основную мысль в сочинении  | Умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения  | Умение использовать прилагательные в описательном тексте  |
| Высокий  | 6%  | 12%  | 18%  | 20%  |
| Средний  | 45%  | 45%  | 39%  | 33%  |
| Низкий  | 49%  | 43%  | 43%  | 47%  |

На основе табличных данных построена диаграмма 5 (Приложение 5).

Таблица 6 Уровни развития речи детей (контрольный эксперимент)

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | Группа |
| Контрольная | Экспериментальная |
| Высокий | 14% | 37% |
| Средний | 40% | 62% |
| Низкий | 45% | 0% |

На основе табличных данных построена диаграмма 6 (Приложение 6).

Результаты анализа уровня развития речевых умений после контрольного эксперимента улучшились. Дети в экспериментальной группе научились строить описание (последовательно и связно описывать) и раскрывать тему и основную мысль в сочинении - 36% класса, отбирать материал в соответствии с темой сочинения и использовать прилагательные в описательном тексте - 40%.

Таким образом, у большинства учащихся экспериментальной группы все рассматриваемые умения сформированы на высоком и среднем уровне. Низкого уровня развития умений после обучения нет ни у кого.

В контрольной группе, где не проводились систематические интегрированные развивающие уроки высокий и средний уровень в процентном отношении остался на том же уровне, только низкий уровень поднялся на 10%

Примеры детских сочинений в экспериментальной группе с высоким уровнем развития речевых умений:

Коренной Витя.

« Моя любимая игрушка - тигр.

У меня есть любимая игрушка. Это игрушечный тигр. Мне его подарили на Новый год.

Он оранжевого цвета с чёрными полосками. У него маленький чёрный носик. У него маленькие лапки, и хвостик тоже маленький. У него большие чёрные глаза. На носу у него усы.

Он мне очень нравится!»

Голубева Лиза.

« Моя любимая игрушка - кукла Роза.

У меня есть кукла. Её зовут Роза.

У неё голубые глаза, белые волосы, губы красного цвета, кожа такого коричневого оттенка. Щёки - розовые. Волосы у неё очень длинные. Я всегда заплетаю их в косы.

Мне нравится с ней играть.»

Корнилова Оля.

« Моя любимая игрушка - попугай Кеша.

Мне купили игрушку - попугая Кешу, как из мультфильма. Мне он очень нравится.

Он маленький, зелёного цвета. Глаза у него чёрные, клюв жёлтый, лапки коричневые, хохолок у него светло-зелёный.

Я люблю свою игрушку так, как другой не любил бы.»

Кудряшева Диана.

« Моя любимая игрушка - обезьянка Тотошка.

На 8 марта мне подарили небольшую обезьянку. Сначала я думала, что это обычная обезьяна. Когда я начала с ней играть, мне она понравилась.

Я назвала его Тотоша. Он очень маленький, но у него весёлая улыбка. У него большие чёрные глазки и маленький носик. На нём одета шляпа из соломы и красно-зелёный свитер.

Теперь он - моя любимая игрушка. Я очень люблю с ним играть.»

По этим сочинениям видно, что те речевые умения, которые развивались в процессе эксперимента, сформированы на хорошем уровне. Ученики последовательно и связно описали свои игрушки, хорошо раскрыли тему и основную мысль в сочинении, правильно отбирали материал в соответствии с темой, часто использовали прилагательные (они выделены курсивом).

Эти учащиеся добились хороших результатов и вышли на высокий уровень, но их всего 36%. В течении года проводились интегрированные уроки с учащимися экспериментальной группы, но отрезок времени длиной в год конечно не может решить проблем с задержкой речи. Это долгий и трудоемкий процесс и нужно его продолжать, чтобы добиться 100% успеха.

Таблица 7 Уровни развития речи детей на начальном и конечном

этапах эксперимента

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | группы |
| Контрольная | Экспериментальная |
| КонстатирующийЭксперимент | Контрольныйэксперимент | Констатирующийэксперимент | Контрольныйэксперимент |
| Высокий | 14% | 14% | 14% | 37% |
| Средний | 30% | 40% | 31% | 62% |
| Низкий | 56% | 45% | 55%- | 0% |

Таким образом, уровень развития речевых умения детей на систематических интегрированных уроках при использовании на уроках развития речи взаимосвязи с изобразительным искусством и письмом значительно повысился.

Показатель высокого уровня развития умения строить описание (последовательно и связно описывать) у учащихся экспериментальной группы после контрольного этапа эксперимента вырос на 26%; умения раскрывать тему и основную мысль в сочинении - на 25%; умения отбирать материал в соответствии с темой сочинения - на 18%; а умения использовать прилагательные в описательном тексте - на 28%.

Рассматриваемые речевые умения в экспериментальной группе после обучения сформированы на высоком уровне примерно у 4/10 учащихся группы; на среднем уровне - у 6/10 группы. Низкого уровня нет ни у кого.

Рассматриваемые речевые умения до контрольного этапа эксперимента были сформированы на высоком уровне только у (14%), а после - у (37%) учащихся экспериментальной группы; на среднем уровне до - у (31%), а после - у (62%) группы, на низком до - у (55%) группы, а после- ни у кого (0%).

Таким образом, уровень развития речевых умений после проведения интегрированных уроков в течение года в экспериментальной группе повысился в среднем на 36%.

Вывод: Подводя итоги экспериментальной работы в конце учебного года мы отмечали, что используя системный подход в обучении, специальное планирование раздела работы по развитию связной речи, использование наглядности, разнообразных, дополняющих друг друга приёмов, видов и форм обучения с учётом особенностей речевого и познавательного развития детей, мы получили хороший результат в экспериментальной группе.

Напротив, в контрольной группе, занятия с которыми велись без учёта указанных факторов, наиболее типичны следующие ошибки:

* трудности в умении строить описание;

слишком медленный темп чтения;

нарушения понимания прочитанного.

Как показал опыт нашей работы, введение в занятия по обучению рассказыванию различных заданий творческого характера значительно способствует развитию связной речи и творческих возможностей детей.

Таким образом, методика экспериментальной работы оказалась эффективной. Уровень развития речевых умений у младших школьников в экспериментальной группе после обучения повысился на примерно на 36%.

**Заключение**

Данная дипломная работа была ориентирована на проведение коррекционной, развивающей работы с детьми с задержкой развития речи и выявления оптимальных условий для развития речи детей младшего школьного возраста.

Исследования показали значительную распространенность задержки развития речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Целью данной работы было рассмотреть методы коррекционной развивающей работы с детьми с задержкой развития речи.

В связи с поставленной целью в первой главе нашего исследования рассмотрено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической науке, проанализированы особенности задержки речи. Было рассмотрены закономерности развития детской речи, психо-физиологическая характеристика речевой деятельности, причины задержки развития речи у детей.

Во второй главе рассмотрен коррекционная работа по развитию задержки речи: логопедическое обследование детей с задержкой речи, методики исследования уровня речи, система работ по развитию связной речи.

В третьей главе проведена опытно-экспериментальная работа по развитию речи у младших школьников, проведен интегрированный урок по обучению связной речи детей.

Обучение осуществлялось поэтапно и включало следующие основные виды работы:

подготовительные упражнения к описанию предметов;

формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;

описание предметов по основным признакам;

обучение развёрнутому описанию предмета (с использованием прилагательных);

закрепление навыков описания, в том числе в процессе игровых и предметно-практических действий;

обучение сравнительному описанию предметов;

применение творчества детей для улучшения ответов.

Проведены два эксперимента во втором классе в двух группах - контрольной и экспериментальной.

Проследили динамику изменения уровня речи в процессе экспериментальной работы. При прочих равных условиях на начальном этапе формирования эксперимента уровень развития детей в контрольной и экспериментальной группах был приблизительно одинаков. Анализ результатов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекса методов и приемов. Экспериментальная группа улучшила свои результаты.

Используя системный подход в обучении, специальное планирование раздела работы по развитию связной речи, использование наглядности, разнообразных, дополняющих друг друга приёмов, видов и форм обучения с учётом особенностей речевого и познавательного развития детей, мы получили хороший результат в экспериментальной группе.

Таким образом, методика экспериментальной работы оказалась эффективной. Уровень развития речевых умений у младших школьников в экспериментальной группе после обучения повысился примерно на 36%.Данные исследования занесены в таблицы и диаграммы.

Трудности в обучении детей с задержкой развития речи связаны с неподготовленностью детей к школе, с ослабленным состоянием нервной системы, низкой работоспособностью, быстрой утомляемостью и легкой отвлекаемостью. Необходима детям индивидуальная помощь с учетом первичного дефекта.

Проведенная нами работа по устранению задержки речи и развитию речевых способностей показала, что применяя методику коррекции связной речи, используя творческий подход заинтересовывая детей, реализуя личный подход к детям, используя комплекс приемов и методов коррекционно-развивающей работы с детьми, можно добиться положительных результатов, но несмотря на это педагогическая технология коррекции задержки развития речи очень сложный и трудоемкий процесс, требующий не одного года упорной работы. Необходимо вложить много труда, терпения и любви, чтобы найти индивидуальный подход к каждому ребенку и достичь высоких результатов в своей работе.

**Библиография**

1. Балабанова В.П. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 573 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей – М,1974. – 320 с.
3. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи - М., 1964.
4. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети - М., 1963.
5. Войскунский А. Е. Я говорю, мы говорим – М.: Просвещение, 1989.
6. Власова Н.А.Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками - М., 1959.
7. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии - Сбор. соч. М., 1982, т.2.
8. Волкова Л.С. Логопедия. Учебник для вузов - М.:Владос. 1998. - 680с.
9. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика – М.: Просвещение, 1985.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь / Избранные психологические исследования - М., 1956. - 698 с.
11. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка – М.,1985. – 344 с.
12. Грамматика русского языка, т.2, ч.1, М.,1954г.
13. Гвоздев Л.Н. Вопросы изучения детской речи - М., 1961.
14. Гринер В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников – М., 1958.
15. Деревянников В.И. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-воспитательной работы с заикающимися дошкольниками //Дефекторлогия № 3, 1972, с. 19-36.
16. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной, М.: Педагогика, 1984.
17. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов – М.: Просвещение, 1991.
18. Жинкин Н.И Механизмы речи - М., 1958.
19. Жукова Н.С. и др. Логопедия – Екатеринбург, 1998. – 647 с.
20. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
21. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи /Под ред. Гаркуша Ю.Ф. – М., 2000. – 294 с.

### Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе - М., 1971г

1. Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы – М.: Просвещение, 1978 г.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах - М.: Владос, 1998. - 224 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии - М., 1968.
4. Логопедия / Под ред. Волковой Л.С. - М., 1989.
5. Логопедия / Под ред. Жуковой Н.С. - Екатеринбург, 1998.
6. Лурия А.Р., Юдович Ф.А. Речь и развитие психических процессов ребенка – М.,1956. – 574 с.
7. Луцкина Р.К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательных школ в процессе специального обучения – Алма-Ата, 1989. – 363 с.
8. Медведева Е.А. и др. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика / Под ред. Е.А.Медведевой – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
9. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н. Программа спецкурса Кор-рекционная ритмика для специальных педагогических (дефектологических отделений средних и высших учебных заведений) – М., 1994. – 47 с.
10. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях - М.,1996. – 448 с.
11. Москвина Е.С. Глагольная лексика. Работа по развитию связной речи в классах ЗПР и коррекционной школе - Межвузовский сборник: Мар-ГПИ, Йошкар-Ола, 1998. – 228 с.
12. Москвина Е.С. Коррекционная направленность работы по развитию связной речи детей во вспомогательной школе / Межвузовский сборник: Проблемы изучения и преподавания литературы в школе -МарГПИ, Йошкар-Ола, 1993. – 327 с.
13. Ночевник М.Н. Человеческое общение - М.,Просвещение,1986.
14. Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. Ляпидевского С.С. - М., 1975.
15. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей – М.,1995. - 286 с.
16. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред. Ж.И. Шиф. М., 1965. - 301 с.
17. Основы логопедии / Под ред. Филичевой Т.Б. - М., 1990.
18. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика - М, Просвещение, 1991
19. Правдина О.В. Логопедия - М., 1973.
20. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы – М.: Педагогика, 1977. – 347 с.
21. Петровский А.В. Общая психология М.,1977.
22. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка – М., 1979. – 457 с.
23. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно-отсталых школьников М., 1962. 291 с.
24. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей (вспомогательная школа): Сб. 1. М.: Просвещение, 1990. - 320 с.
25. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми /Под ред. Дубровиной И.В.- М., 1999. – 356 с.
26. Развитие ребенка /Под ред.Запорожца А.В. – М.,1976. – 419 с.

### Русская разговорная речь - Саратов, 1970г.

1. Рубинштейн С.Я. Психология умственно-отсталого школьника - М., 1971. 351 с.
2. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика - М.: Гном-Пресс,1998. - 36 с.
3. Сукач Л.М. Дидактический материал для исправления недостатков произношения, чтения и письма у младших школьников – М.: Просвещение, 1985 г.
4. Социальная психология и этика делового общения / Под ред. Лавриненко В.Н. М., 1995
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников - М.: Просвещение, 1983 г.
6. Синяк В.А. Логопедия - М., 1985.
7. Сопер П. Основы искусства речи - М., 1995
8. Селиверстов В.И. Хрестоматия по логопедии - М.: ВЛАДОС. 1997. Селезнева Е.П. Развитие речи детей – М.,1984. – 472 с.
9. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Формирование и развитие связной речи – СПб., 1998.
10. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников – М., 2000. – 273 с.
11. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга – М., 1997.
12. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы – М.: Просвещение, 1984.

**ПРИЛОЖЕНИЕ №1**

Результаты констатирующего эксперимента в контрольной группе

Диаграмма 1

**ПРИЛОЖЕНИЕ №2**

Результаты констатирующего эксперимента в экспериментальной группе

Диаграмма 2

**ПРИЛОЖЕНИЕ №3**

Уровни развития речи детей (констатирующий эксперимент)

Диаграмма 3

**ПРИЛОЖЕНИЕ №4**

Результаты контрольного эксперимента в экспериментальной группе

Диаграмма 4

**ПРИЛОЖЕНИЕ №5**

Результаты контрольного эксперимента (контрольная группа)

Диаграмма 5

**ПРИЛОЖЕНИЕ №6**

Уровни развития речи детей (контрольный эксперимент)

Диаграмма 6

